

Mirka Husu

ESIOPETUSTA OHJAAVAT VÄLINEET JA NIIDEN ROOLI ESIOPETUKSEN ARJEN MUOTOUTUMISESSA

Kasvatustieteiden tiedekunta
Pro gradu -tutkielma
Huhtikuu 2019

TIIVISTELMÄ

Mirka Husu: Esiopetusta ohjaavat välineet ja niiden rooli esiopetuksen arjen muotoutumisessa
Pro gradu -tutkielma
Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden tiedekunta
Huhtikuu 2019

Tässä pro gradu -tutkielmassa tarkasteltiin esiopetusta ohjaavia välineitä sekä niiden roolia esiopetuksen arjen muotoutumisessa. Tutkimustehtävänä oli selvittää, millaisia ohjauksen välineitä esiopetuksessa käytetään, ja miten niiden käyttöä perustellaan, sekä millaisia käytäntöjä niistä seuraa.

Esiopetuksen kansallisessa ohjauksessa on tapahtunut merkittäviä muutoksia viime vuosina. Varhaiskasvatuksen ja siihen liittyvän esiopetuksen lainsäädäntöä sekä opetussuunnitelmia on uudistettu. Ohjauksen välittämät viestit eivät kuitenkaan siirry sellaisenaan esiopetuksen arkeen vaan ne muotoutuvat paikallisessa kontekstissa. Ohjausvälineitä tarkastelemalla oli tarkoitus saada tietoa ohjausvälineistä sekä niiden paikallisesta muotoutumisesta. Tutkimuksessa käytettiin laadullista lähestymistapaa, jossa tutkittavaa ilmiötä tarkasteltiin konstruktivistisesta ja hermeneuttisesta lähtökohdasta. Tutkimuksen konstruktivistinen lähtökohta perustui näkemykseen esiopetuksesta kansallisena instituutiona, joka rakentuu osana yhteiskunnallista aikaa. Hermeneuttinen lähtökohta liittyi käsitykseen tutkimuksen prosessimaisesta etenemisestä sekä esiymmärryksen merkityksestä ilmiön tarkastelussa.

Tutkimuksen teoreettisena lähtökohtana käytettiin ohjauksen määrittelyyn sekä esiopetuksen ohjaukseen liittyvää aikaisempaa tutkimuskirjallisuutta. Tutkimuksen teoreettisessa osiossa tarkasteltiin myös makro- ja mikrotason yhteyden muotoutumisen perusteita. Tutkimuksen aineistoa kerättiin kahdella tavalla sekä havainnointipäiväkirjoilla että dokumenttiperustaisilla teemahaastatteluilla. Tutkimukseen osallistui yhdestä uusimaalaisesta kunnasta yhdeksän esiopettajaa, kuudesta esiopetusta järjestävästä päiväkodista.

Tutkimuksen aineisto analysoitiin hyödyntäen teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä sekä abduktiivista päättelyä, jossa valmiit mallit ja tutkimusaineisto vuorottelivat. Aineiston analyysin perusteella muodostui kolme esiopetuksen ohjausvälineitä kuvaavaa teemaa, jotka nimettiin kansalliseksi lainsäädännöksi ja sen paikalliseksi tulkinnaksi, esiopetusta ohjaaviksi opetussuunnitelmiksi sekä arjen sopimuksiksi ja aikatauluiksi.

Tutkimuksen tulosten mukaan esiopettajat kuvasivat kansalliseen lainsäädäntöön ja sen paikalliseen teemaan liittyvinä ohjausvälineinä esiopetusta ohjaavia lakeja ja asetuksia sekä niiden paikallista tulkintaa ja toteutusta. Ne näyttivät rakentavan esiopetuksen arkeen osallistumisen, esiopetuksen järjestämisen sekä oppimisen tuen käytänteitä.

Esiopetusta ohjaaviin opetussuunnitelmiin liittyen esiopettajat kuvasivat ohjausvälineinä Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteita 2014, paikallista esiopetuksen opetussuunnitelmaa, paikallisia sitovia tavoitteita, yksikkökohtaisia esiopetuksen opetussuunnitelmia sekä lapsen yksilöllistä esiopetuksen oppimissuunnitelmaa. Esiopettajien kuvauksissa nämä liittyivät arjen käytänteissä esiopetuksen tavoitteellisuuteen, suunnitelmallisuuteen sekä sisällön kehittämiseen että lapsen yksilölliseen oppimiseen.

Arjen sopimuksiin ja aikatauluihin liittyen esiopettajat kuvasivat arkea ohjaavina välineinä palavereita, tiimejä, päiväkirjakalenteriin lukittuja tapahtumia ja aikatauluja, pienryhmätoimintaa sekä puuhakarttoja. Esiopettajien kuvauksissa nämä liittyivät arjessa toiminnan organisointiin. Ne näyttivät muodostavan arkea mahdollistavaa, mutta myös rajoittavaa toimintaa.

Esiopetusta ohjaavien välineiden käyttöä perusteltiin velvoittavuuden ja tasavertaisuuden sekä esiopetuksen yksilöllistämisen näkökulmista. Nämä näyttivät olevan yhteydessä esiopetuksen yhteiskunnallisiin arvoihin ja tavoitteisiin.

Esiopetusta ohjaavien välineiden rooli arjen muotoutumisessa vaikuttaisi tutkimuksen tulosten mukaan olevan moninainen, joka rakentuu makro- ja mikrotason yhteisvaikutuksista. Tutkimuksen tulosten perusteella näyttäisi siltä, että esiopetusta ohjaavat välineet voivat arjen kontekstissa yhdistyä ja kietoutua toisiinsa. Yhteisestä kansallisesta ohjauksesta sekä arvoperustasta huolimatta näyttäisi siltä, että lapset osallistuvat paikallisesti vaihtelevasti järjestettyyn esiopetukseen.

Avainsanat: esiopetus, esiopetusta ohjaavat välineet, esiopetuksen ohjaus

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck –ohjelmalla.

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	1
2 TEOREETTISET LÄHTÖKOHDAT	4
2.1 Ohjaus käsitteenä ja järjestelmänä	4
2.2 Ohjauskeinojen ja välineiden luokittelua	5
2.3 Ohjauksen yhteiskunnallisia suuntia	8
2.4 Esiopetuksen ohjauksen kehityslinjoja	10
2.5 Lähtökohtia esiopetuksen ohjauksen tarkasteluun	13
2.5.1 Esiopetuksen ohjausjärjestelmä	15
2.5.2 Esiopetusta ohjaava lainsäädäntö	16
2.5.3 Esiopetusta ohjaava opetussuunnitelma	19
3 TUTKIMUSKYSYMYKSET JA TUTKIMUSTEHTÄVÄ	22
4 METODOLOGISET LÄHTÖKOHDAT	23
5 TUTKIMUSPROSESSIN KUVAUS	27
5.1 Tutkimukseen osallistujat	27
5.2 Tutkimuksen eteneminen	28
5.3 Havainnointipäiväkirja aineistonhankintamenetelmänä	29
5.4 Teemahaastattelu aineistonhankintamenetelmänä	31
5.5 Aineiston analyysi	34
5.6 Tutkimuksen luotettavuus	36
5.7 Tutkimuksen eettisyys	38
6 TUTKIMUKSEN TULOKSET	41
6.1 Esiopetusta ohjaavat välineet	41
6.1.1 Kansallinen lainsäädäntö ja sen paikallinen tulkinta	42
6.1.2 Esiopetusta ohjaavat opetussuunnitelmat	44
6.1.3 Arjen sopimukset ja aikataulut	45
6.2 Esiopetusta ohjaavat välineet toiminnan perusteluissa	47
6.2.1 Esiopetuksen velvoittavuus ja tasavertaisuus	47
6.2.2 Esiopetuksen yksilöllistäminen	50
6.3 Esiopetusta ohjaavat välineet ja arjen käytänteet	52

6.3.1 Kansallinen lainsäädäntö ja sen paikallinen tulkinta arjen käytänteissä	52
6.3.2 Esiopetusta ohjaavat opetussuunnitelmat arjen käytänteissä.....	58
6.3.3 Arjen sopimukset ja aikataulut arjen käytänteissä	62
6.4 Yhteenveto ja johtopäätökset	66
7 POHDINTA	74
LÄHTEET	78
LIITTEET	

1 JOHDANTO

Suomessa kasvatuksen ja koulutuksen kentällä eletään muutosten aikaa. Yhteiskunnallisilla koulutuspoliittisilla ratkaisuilla sekä ohjauksella on pyritty vastamaan ajan tuomiin haasteisiin. Varhaiskasvatuksen ja siihen liittyvän esiopetuksen lainsäädäntöä sekä opetussuunnitelmia on uudistettu. Taustalla näissä uudistuksissa on vaikuttanut lisääntynyt tietoisuus kasvatuksen ja koulutuksen yhteiskunnallisista merkityksistä. Näitä yhteiskunnallisia merkityksiä on perusteltu erilaisista lähtökohdista, joita ovat esimerkiksi sivistys-, tasa-arvo- ja talouspoliittinen näkökulma. (Puroila & Kinnunen 2017, 8). Nämä osin ristiriitaistakin viestiä välittävät näkökulmat konkretisoituvat arjen tilanteissa. Uudistuneen lain hengessä voidaan esimerkiksi kasvattaa jo ennestään suuria ryhmäkokoja sekä rajata lasten subjektiivista oikeutta käyttää varhaiskasvatuksen palveluita. Toisaalta tavoitellaan tasa-arvoisia mahdollisuuksia kasvun ja oppimisen edellytyksille. (em. 8.)

Karilan mukaan ”Lain hengen ja kirjaimen toteutuminen tulee viime kädessä arvioiduksi varhaiskasvatuksen arkisissa käytännöissä” (Karila 2016, 40). Tämän tutkimuksen kontekstina on varhaiskasvatukseen liittyvä esiopetus, joka on osa yhteiskunnallisesti järjestettyä kasvatus- ja koulutusjärjestelmää. Tutkimus kohdistuu esiopetusta ohjaaviin välineisiin sekä niiden rooliin esiopetuksen arjen muotoutumisessa. Viimevuosien aikana esiopetuksen ohjausjärjestelmässä tapahtuneiden merkittävien muutosten johdosta esiopetuksen kansallista sekä paikallista ohjausta on tärkeää tutkia.

Esiopetuksella tarkoitetaan perusopetuslain mukaista esiopetusta, jota kunta on velvollinen järjestämään oppivelvollisuuden alkamista edeltävänä vuonna (Perusopetuslaki 1999/1288, 4§). Yhteiskunnallisena instituutiona esiopetusta ohjataan ja sen toimintaa määritellään säädöksin ja määräyksin. Nämä makrotasolla luodut yhteiskunnalliset rakenteet välittyvät lasten arjen ympäristöihin ja määrittävät reunaehdot toiminnalle (Alanen 2009, 24). Formaalin kasvatuksen ja koulutuksen ohjausvälineenä toimii lainsäädäntö, johon perustuvat sekä kansalliset että paikalliset opetussuunnitelmat ja asiakirjat (Virtanen 2009, 173).

Vuonna 2013 yhtenäistettiin kasvatus- ja koulutusjärjestelmää sekä luotiin perustaa elinikäiselle oppimisenpolulle siirtämällä varhaiskasvatus opetus- ja kulttuuriministeriön hallinnonalaan, jossa esiopetus on ollut jo vuodesta 1998 (Alila & Kinos 2014, 10,13). Yhteisen

hallinnonalan on ajateltu edistävän toimintakulttuurien kohtaamista sekä lapsille eheämpää siirtymistä oppimisympäristöjen välillä (Virtanen 2009, 173). Esiopetuksen paikka on osana varhaiskasvatusta, varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen välissä. Esiopetusta voidaan järjestää erilaisissa instituutioissa; kouluissa ja päiväkodeissa (Kinos & Palonen 2013, 7). Esiopetuksen lisäksi esiopetuksessa olevalla lapsella tulee olla mahdollisuus osallistua myös varhaiskasvatukseen (Perusopetuslaki 1998/626, 6§). Näihin perustuen esiopetuksen lainsäädännöllinen ohjaus liittyy osin sekä perusopetuslakiin että varhaiskasvatuslakiin. Tämä tutkimus on rajattu koskemaan kunnallisen varhaiskasvatuksen yhteydessä järjestettävää esiopetusta, jossa on mahdollista osallistua myös esiopetusta täydentävään varhaiskasvatukseen.

Yhtenäisen hallinnonalan muodostumisen jälkeen seuraava merkittävä esiopetusta koskeva uudistus tehtiin vuonna 2015, kun esiopetus muuttui velvoittavaksi. Velvoittavuuden seurauksena lapsen on perusopetuslain mukaan osallistuttava oppivelvollisuuden alkamista edeltävänä vuonna vuoden kestävään esiopetukseen tai muuhun sen tavoitteen mukaiseen toimintaan (Perusopetuslaki 2014/1040,26a§). Esiopetuksen velvoittavuudella on tavoiteltu tasa-arvoisempia oppimisvalmiuksia lasten siirtyessä peruskouluun (Alila & Kinos 2014, 15).

Vuonna 2014 uudistettiin Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Uuden määräyksen mukaisena se on tullut ottaa käyttöön viimeistään 1.8.2016. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 perustuu perusopetuslakiin sekä valtioneuvoston antamiin asetuksiin. Tavoitteena esiopetuksen opetussuunnitelman uudistuksessa on ollut yhdenvertaisen, laadukkaan ja yhtenäisen esiopetuksen kehittäminen koko maassa. Kansallinen esiopetuksen opetussuunnitelman peruste ohjaa myös opetuksen järjestäjiä paikallisten opetussuunnitelmien laadinnassa ja kehittämisessä. (Opetushallitus 2016, 8.)

Kansallisessa ohjausjärjestelmässä ohjaustoimintaa on hajautettu paikalliselle tasolle, jossa toimintaa tarkennetaan edelleen paikallisella ja yksikkökohtaisella ohjauksella. Paikalliset opetussuunnitelmat ja opetuksen tavat rakentavat toimintakulttuuria ja sen paikallista muotoutumista mikrotasolla. Kansallisessa opetussuunnitelmassa luodaan pohjaa sisällöille ja tavoitteille, mutta opetusmenetelmistä, työtavoista ja työvälineistä päätetään oppilaitoksissa tai kunnassa (Opetushallitus, verkkouutiset 20.11.2018). Esiopetusyhteisössä muodostuu toimintakulttuuri, jonka rakentumiseen vaikuttavat esiopetusta ohjaavat säädökset, opetussuunnitelmat sekä niiden taustalla olevat oppimiskäsitykset, arvot ja tavoitteet. Toimintakulttuuria muokkaa myös arjen käytänteet, johtaminen, henkilökunnan ammattitaito sekä muut resurssit. Hyvä toimintakulttuuri edistää hyvinvointia ja oppimista. (Opetushallitus 2016, 22.)

Aikaisemmissa Suomessa tehdyissä tutkimuksissa ja selvityksissä on keskitytty pääosin ohjauksen järjestelmätason tarkasteluun (ks. Alila 2013; Heinämäki 2012; Kaarakainen 2008;

Nyyssölä 2013; Oulasvirta, Ohtonen & Stenvall 2002). Ohjausjärjestelmän toimivuuteen ja muotoutumiseen vaikuttavat kuitenkin myös paikallisella tasolla tehdyt ratkaisut. Tämä on aihe, jota Suomen kontekstissa on tutkittu vähemmän. (ks. Paananen 2017.)

Tämän tutkimuksen tavoitteena on tarkastella esiopetusta ohjaavia välineitä ja niiden roolia esiopetuksen arjen muotoutumisessa. Makro- ja mikrotason tarkastelu on tärkeää, jotta saadaan tietoa, millaista arkea nykyisellä ohjauksella tuotetaan. Arjessa esiopetuksen toteutuksessa vaikuttavat monitasoiset ilmiöt. Normit, resurssit sekä informaatio luovat toiminnalle reunaehdoja. Kansallisella ohjauksella tavoitellaan tasalaatua esiopetusta. Paikallisella tasolla kunnat tarkentavat ja ohjaavat toimintaa kunta- ja yksikkökohtaisilla suunnitelmilla. Esiopettajat puolestaan toteuttavat esiopetusta arjessa, jossa toimintatavat sekä käytänteet ovat moninaisia. Bennettin (2005, 7) mukaan makro- ja mikrotason yhteyttä arkeen voidaan kuvata poliittisten sekä rakenteellisten ratkaisujen, investointien ja arjen merkitysten näkökulmista.

Tutkimuksen raportoinnissa luvuissa 2-4 tarkastellaan tutkimuksen teoreettisia lähtökohtia. Luvussa 2 määritellään ohjausta, ohjausjärjestelmää ja -välineitä. Tämän jälkeen luodaan katsaus esiopetuksen ohjauksen kehityslinjoihin ja siirrytään kohti nykypäivää. Samalla kuvataan myös aikaisempia aihetta koskevia tutkimuksia. Seuraavana tarkastellaan esiopetuksen ohjauksen lähtökohtia makro- ja mikrotason yhteyden rakentumisen kautta. Tämän jälkeen tarkastellaan esiopetuksen ohjausjärjestelmää ja ohjauksen lähtökohtia lainsäädännön sekä opetussuunnitelmien näkökulmista. Luvussa 3 kuvataan tutkimuskysymykset sekä tutkimustehtävä. Tutkimuksen metodologisia valintoja tarkastellaan luvussa 4. Luvussa 5 kuvataan tutkimusprosessia. Tässä luvussa arvioidaan myös tutkimuksen luotettavuutta ja eettisiä näkökulmia. Tutkimuksen tuloksia tarkastellaan luvussa 6 ja tehdään niistä yhteenvetoa ja johtopäätöksiä sekä tuodaan esille mahdollisia jatkotutkimuksen aiheita. Tutkimusraportti päättyy lukuun 7, jossa arvioidaan tutkimuksen toteutusta kokonaisuutena sekä pohditaan tutkimuksen herättämiä ajatuksia.

Tämä tutkimus on tehty osana Early childhood education and care (ECEC) governance and equality in the era of accountability (EGEIA) tutkimusta, josta vastaa tutkijatohtori Maiju Paananen.

2 TEOREETTISET LÄHTÖKOHDAT

2.1 Ohjaus käsitteenä ja järjestelmänä

Ohjaus on laaja käsite, jolla voidaan viitata ohjaamiseen toimintana ja ohjattuna olemiseen (Foucault 2010, 188). Ohjauksella pyritään vaikuttamaan ohjattavan tahon toimintaan välittömästi tai välillisesti, jotta saadaan sekä laadullisesti että määrällisesti tavoiteltua toimintaa tai tuotoksia (Oulasvirta ym. 2002, 21). Ohjausta voidaan tarkastella vallan ja toimijan näkökulmista. Ohjauksen erilaisia piirteitä voidaan kuvata lähestymistapoina, lähtökohtina sekä käytäntöinä eri konteksteissa. (Onnismaa 2003, 3,7.) Tässä tutkimuksessa ohjausta määritellään esiopetusta ohjaavien välineiden kautta. Nämä ohjaavat välineet liittyvät menetelmiin ja keinoihin, joilla esiopetusta ohjataan.

Ohjausjärjestelmä kuvaa ohjauksen rakennetta. Ohjausjärjestelmässä ohjaustapahtuma ja ohjauksen voima sekä ohjauksen ketju ovat keskeisiä käsitteitä. (Alila 2013, 99.) Ohjaustapahtuma kuvaa prosessia, jossa ohjaava yksikkö lähettää ohjausimpulssin ohjattavaan yksikköön. Ohjattava yksikkö voi olla esimerkiksi organisaatio tai yksikkö. Ohjaavan yksikön ohjausvoimaa kuvataan sen oikeudella vaikuttaa ohjattavan yksikön toimintaan. (Oulasvirta ym. 2002, 21.) Ohjaustapahtumat ovat usein sitä vahvempia ja vaikuttavampia, mitä enemmän ohjattavalla taholla on valtaa suhteessa ohjattavaan (Alila 2013, 99-100).

Ohjauksen rakentumista ohjausjärjestelmässä eri toimijoiden välillä kuvataan ohjausketjun avulla (em. 100). Ohjausketju ohjausjärjestelmässä voi olla pitkä ja pitää sisällään monia ohjaustahoja ja -välineitä. Esimerkiksi valtion lähettämää ohjausimpulssia, puitelakia, voidaan täydentää ohjattavan yksikön ministeriön toimesta asetuksilla. Edelleen ohjaavana tahona ministeriö voi lähettää ohjausimpulssia esimerkiksi kuntiin, jolloin ohjeistus saattaa olla jo työntekijän tasolla yksityiskohtaista ja/tai ristiriitaista. (Oulasvirta ym. 2002, 23.) Ohjausketjussa toimijoiden sekä toimijatasojen määrät ovat keskeisiä tekijöitä, jotka vaikuttavat valittaviin ohjauksen keinoihin ja käytäntöihin (Alila 2013, 100). Varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen näkökulmista tarkasteltuna ohjausvälineiden tarkoittama viesti ei siis sellaisenaan siirry arkipäivään, vaan siihen vaikuttavat useat tekijät ohjausketjussa. Tästä syystä on oleellista tarkastella, ”millaisia” ohjausvälineitä käytetään ja, ”millaisena” niiden välittämät viestit arjessa toimijoiden näkökulmasta näyttäytyvät.

2.2 Ohjauskeinojen ja välineiden luokittelua

Ohjauksen keinoja voidaan luokitella eri tavoin. Yhtenä klassisena mallina kuvataan Lennart Lundquistin (1992) mallia, jossa hän jakaa ohjauksessa ”styrning” käytettäviä muotoja suoraan ja epäsuoraan ohjaukseen. Jakamisen perusteena on se, mihin ohjauksella halutaan vaikuttaa. Näitä perusteita ovat halu vaikuttaa toiminnan tavoitteisiin ja keinoihin tai ohjattavan haluun ja kykyyn käyttää ohjauskeinoja. Näiden lisäksi merkityksellistä on se, onko ohjauksen kohde yksittäinen vai yleinen päätöksentekotilanne. Suora yksittäinen ohjaus kuvastaa käskyohjausta, joka koskee yksittäistapausta. Suora yleinen ohjaus kuvastaa puolestaan sääntöohjausta. Suora ohjaus rajoittaa ohjaustoimena toiminnanvapautta. Epäsuora yksittäinen tai yleinen ohjaus kuvastaa määrärahaohjausta, rekrytointiohjausta, organisointiohjausta sekä informaatio-ohjausta. Nämä rajoittavat toiminnan reunaehdoja. Lisäksi Lundquist tarkentaa ohjausmuotoja vielä ohjelmaohjaukseen, tavoiteohjaukseen sekä kehysohjaukseen. Näiden avulla voidaan huomioida paikallistason sekä virkamiestason asiantuntijuutta ohjauksen toteuttamisessa. Lundquistin mukaan tavoitteen saavuttamista tulisi tukea käyttämällä yhdessä sekä suoria että epäsuoria ohjausmuotoja. Haasteelliseksi sen voi tehdä kuitenkin se, että epäsuorat muodot voivat ohjata eri suuntaan kuin suora ohjaus. (Lundquist 1992, 75-83; Heinämäki 2012, 86.) Suoraa ohjausta voidaan kuvata välittömäksi ohjaukseksi, kun taas epäsuoraa ohjausta puolestaan välilliseksi ohjaukseksi. (Alila 2013,102).

Suoraa, välitöntä ohjausta esiopetuksessa kuvaavat sitä ohjaavat lait ja asetukset sekä niiden kautta kansalliset normiluonteiset opetussuunnitelmat, jotka vaikuttavat esiopetuksen tavoitteisiin ja sisältöön. Epäsuoraa, välillistä ohjausta kuvaavat esimerkiksi erilaiset kehittämishankkeet, joiden kautta esiopetuksen toimintaa pyritään kehittämään ohjaavan tahon tavoitteen suuntaisesti. Näiden taustalla on usein asiantuntijuuteen liittyvää tietoa, jolla toimintaa perustellaan.

Evert Vedung (2000) puolestaan kuvaa poliittisessa ohjauksessa käytettäviä keinoja politiikka instrumentteina ”policy instruments”. Vedungin mallin mukaan on olemassa kolme perus instrumenttia, joita ovat säännöt, taloudelliset keinot sekä informaatio. Näistä hän käyttää myös nimitystä keppi, porkkana sekä saarnaaminen. Hallitus voi käyttää keinoina pakkoa, palkitsemista tai tiedon jakamista. (Vedung 2000, 122-123.)

Vedung jakaa nämä kolme keinoa vielä osaltaan negatiivisiin ja positiivisiin. Sääntöohjaus voi olla muodoltaan ehdotonta ja ehdollista. Ehdollinen sääntöohjaus puolestaan voi sisältää poikkeuksia, erilaisia käyttöoikeuksia sekä vaatimuksia. Taloudelliset keinot voivat olla muodoltaan erilaisia rahallisia tai ei rahallisia avustuksia tai maksuja. Maksut voidaan jakaa edelleen palkkioihin

tai veroihin. Informaatio-ohjaus on keinona monimuotoinen, sen avulla voidaan osoittaa ja vakuuttaa jonkin asian tekemisen tärkeyttä tai toisaalta pyrkiä ehkäisemään sitä. (em. 130-133.)

Esiopetuksessa esimerkiksi positiivista sääntelyä kuvaavat sitovat ja normiluonteiset opetussuunnitelmat. Ehdollista sääntöohjausta kuvaavat esimerkiksi yksityisten palveluntuottajien tuottamat esiopetuspalvelut ostopalveluina. Positiivisia taloudellisia keinoja kuvaa esiopetuksen maksuttomuus, kun taas negatiivisina taloudellisina keinoina voidaan kuvata toimintaan ohjattujen määrärahojen leikkauksia.

Seuraavaksi tarkastellaan lähemmin normiohjausta, informaatio- ja ohjelmaohjausta sekä resurssi- ja tulosohtjausta.

Normiohjauksella voidaan kuvata valtionhallinnon toteuttamaa ohjausta, joka perustuu lakiin sekä asetuksiin ja on niiden johdosta sitovaa. Kunnilla voi olla käytössä lisäksi normeja, jotka täydentävät lakia ja asetuksia. (Kahiluoto & Immonen 2001, 152.) Normit ovat ohjauksen keinoista pakottavimpia mutta samalla myös tehokkaimpia (Alila 2013, 108). Normit luovat perustan, johon liittyvät kuntien käytänteet koulutuspalveluiden järjestämiseksi. Koulutuksen osalta normiohjaukseen kuuluvat erityisesti lainsäädäntö ja opetussuunnitelmat. (Nyyssölä 2013, 32.) Ehdottomalla sääntöohjauksella voidaan esimerkiksi asettaa minimistandardeja palveluiden laadulle ja määrälle. Tällaisia sääntöjä ovat esimerkiksi kunnan velvollisuudet lakisääteisten palveluiden järjestämiseksi. Puitelait ohjaustekniikkana ovat puolestaan joustavat ja niiden kautta määritellään toiminnan yleisiä tavoitteita ja toimintatapoja. (Oulasvirta ym. 2002, 23,31.)

Informaatio-ohjausta kuvaavat tiedon välittäminen ja jakaminen, joiden kautta tavoitellaan vaikuttamista toimijaan. Informaatio-ohjaus liittyy muihin ohjausvälineisiin, koska se on keino, jolla tiedotetaan esimerkiksi laeista ja säännöksistä. Informaatio-ohjauksen kautta voidaan toimintaan pyrkiä vaikuttamaan positiivisen tai negatiivisen informaation kautta. Informaatio-ohjausta voidaan kohdistaa laajalle joukolle tai esimerkiksi henkilökohtaiseen tiedottamiseen. Informaatio-ohjaus on keinona edullinen ja suhteellisen nopea, mutta sen vaikuttavuutta on vaikea arvioida. Informaatio-ohjaukseen ei liity myöskään pakkoa. Sitä voidaan pitää sopivana keinona, jos ohjaavan tahon ja ohjattavan tahon intressit ovat samansuuntaiset. (Oulasvirta ym. 2002, 27-29.)

Ohjelmaohjaus on Nyyssölän (2013, 15) mukaan yksi informaatio-ohjauksen muoto. Ohjelmaohjauksella tarkoitetaan Alilan (2013, 115) mukaan ohjausta, jolla tavoitellaan valtion ja kuntien kehittämistoiminnan ohjaamista ja suuntaamista käyttämällä erilaisia asiakirjoja sekä ohjelmia. Ohjelmaohjaus on usein suosituksiin perustuvaa ja sen soveltaminen jää ohjattavan tahon päätettäväksi. Ohjelmaohjausta käytetään usein normi- ja resurssiohjausta täydentävänä. Ohjelmaohjauksesta ovat esimerkkeinä hallitusohjelman strategiset ohjelmaohjaukset. (em. 115-116.) Nykyisen hallituksen hallitusohjelmassa osaamisen ja koulutuksen vuoden 2025-tavoitteena

on nostaa osaamis- ja koulutustasoa, joka tukee tasa-arvoa sekä yhteiskunnan uudistumista. Tavoitteena on myös modernisoida oppimisympäristöjä ja hyödyntää digitalisaatiota sekä uutta pedagogiikkaa oppimisessa. Kärkihankkeista esimerkkinä Liikkuva koulu -toiminta. (Valtioneuvosto 2018, 19-20.)

Resurssiohjauksella voidaan kuvata päätöksiä siitä, mihin olemassa olevia resursseja, voimavaroja käytetään (Hansson 2002, 15). Resursseilla voidaan tarkoittaa esimerkiksi käytössä olevia taloudellisia, sosiaalisia ja inhimillisiä voimavaroja. Taloudellisia resursseja ovat Kahiluodon ja Immosen (2001, 152) mukaan kunnille maksettavat valtionosuudet, joita kunnille maksetaan lakisääteisten tehtävien suorittamiseksi. Sosiaaliset resurssit ovat esimerkiksi pääomaa, jotka syntyvät vuorovaikutuksessa toisten kanssa (Lehtinen 2009, 96-97). Inhimillisiä resursseja voidaan puolestaan kuvata ammattitaitoisella henkilöstöllä. Henkilöstön korkea osaaminen on Karilan (2016, 25) mukaan yhteydessä laadukkaan varhaiskasvatuksen tuottamiseen.

Tulosohjauksella, joka usein liitetään resurssiohjaukseen, tarkoitetaan kykyä löytää tasapaino käytössä olevien voimavarojen ja saavutettavien tulosten välillä. Tulosohjauksella tavoitellaan toiminnan tehokkuutta ja laatua tavoitteiden suuntaisesti sekä kustannustehokkaasti. Tulosohjauksessa löytyy piirteitä normi-, informaatio- ja resurssiohjauksesta. (Nyyssölä 2013, 15.)

Tulosohjauksessa vaikuttavuudella julkisella sektorilla voidaan tarkoittaa sille asetettujen yhteiskunnallisten tavoitteiden saavuttamisen näkökulmaa (Nyyssölä 2013, 66). Varhaiskasvatuksen ja siihen liittyvän esiopetuksen vaikuttavuutta on perusteltu tulevaisuuden näkökulmasta investointina tulevaisuuteen. Tällöin yksilön näkökulmasta korostuvat osallisuus yhteiskuntaan, koulutukseen, työelämään sekä inhimillisen pääoman kasvaminen. Yhteiskunnallisessa näkökulmassa korostuu tasa-arvoisen yhteiskunnan merkitys, jossa osallisuuden nähdään lisäävän yhteiskuntarauhaa. Toinen näkökulma korostaa lapsuuden itseisarvoa tässä ja nyt ”beings” eikä vain tulevaisuuden näkökulmaa korostaen ”becomings”. Yksilön näkökulmasta korostuvat silloin taitojen ja asioiden oppiminen, vertaissuhteet sekä elämänlaatu. Yhteiskunnallisessa näkökulmassa puolestaan korostuvat koulutusmahdollisuuksien tasavertaisuus sekä naisten ja miesten mahdollisuudet osallistua yhteiskuntaelämään ja ylläpitää elinoloja. (Karila 2016, 10-11.)

Tuottavuutta voidaan määritellä suhteessa panoksiin ja tuotokseen eli tavoiteltuun tulokseen. Tuloksellisuus liittyy osana laatuun. Tehokkuus liittyy puolestaan tavoitteeseen saada parasta mahdollista tuottavuutta. (Nyyssölä 2013, 66-67.) Esiopetuksessa laatua voidaan tarkastella kokonaisvaltaisesti niiden tekijöiden kautta, jotka päivittäisessä arjessa muodostavat lapselle merkityksellisen oppimisympäristön (Hujala ym. 2012, 30).

Kaarakaisen (2008, 71) mukaan arjen toiminnassa erilaiset ohjaustavat ja keinot yhdistyvät. Ne täydentävät toisiaan ja limittyvät. Ohjaustapojen ja -keinojen valintaan vaikuttaa, millä päätöksentekotasolla niistä päätetään. Ohjaustapojen yhdistymistä ja limittymistä voidaan kuvata myös hybridisaatiolla. Paanasen (2017, 26) mukaan hybridisaatioprosessissa kaksi tai useampi keinovalikoima yhdistyy. Esimerkiksi koulutuspoliittista vaihtelua voi selittää alkuperäisten järjestelmien eroilla sekä hybridisaation vaikutuksilla. Hybridisaatio voi tuottaa yhdessä arjen käytäntöjen ja realiteettien kanssa myös alkuperäisen tarkoituksen vastaisia vaikutuksia. (Maroy 2009, 81-82.)

Esiopetuksen kansallista suoraa ja välitöntä ohjausta ovat lait ja asetukset sekä Esiopetuksen opetussuunnitelma 2014. Esiopetuksen kansallisen ohjauksen lisäksi esiopetuksen arjen muotoutumiseen liittyy paikallisella tasolla erilaisia ohjausvälineitä, jotka rakentavat esiopetuksen arkea moninaisesti. Ohjausjärjestelmässä ohjausketjuun liittyy erilaisia ohjausvälineitä, jotka saattavat muokata esiopetuksen käytäntöjä edellä kuvatun hybridisaatioprosessin kautta. Jotta ohjausvälineiden roolia arjessa voitaisiin tarkastella, on huomioitava sekä kansallisen että paikallisen tason ohjausta, ohjausvälineitä sekä niiden yhdistelmiä.

Esiopetuksen ohjaukseen liittyy myös ohjauksen yhteiskunnallisia linjauksia ja tavoitteita, jotka vaikuttavat siihen, kuinka ohjausta toteutetaan ja siihen, kuinka ohjauksellista vastuuta toiminnasta suunnataan. Seuraavassa luvussa tarkastellaan ohjauksen suuntia desentralisaation ja sentralisaation näkökulmista.

2.3 Ohjauksen yhteiskunnallisia suuntia

Kansallisella tasolla kasvatus- ja koulutusinstituutioiden ohjausta kuvataan demokraattisten politiikkapäätösten toteuttamisena tavoitteiden suuntaisesti. Desentralisoidulla poliittisella järjestelmällä tarkoitetaan valtionhallinnon ohjauksen ulottamista kuntiin ja edelleen kolmannelle sektorille. Poliittisten ohjelmien toteutuminen on paljon näiden toimijoiden varassa. Se, kuinka tärkeänä poliittisten ohjelmien toteutuminen nähdään sekä niiden yhteiskunnallisten vaikutusten merkitys määrittelee osaltaan ohjauksen tavoitteita ja keinoja. (Oulasvirta ym. 2002, 16-17.) Kunnilla voi olla myös valtion ohjauksen lisäksi omia toimintaa ohjaavia linjauksia ja kehittämistoimenpiteitä (Alila 2013, 98).

Desentralisaatio eli hajauttaminen kuvaa olemassa olevan keskuksen hajauttamista pois päin keskuksesta, kun taas sentralisaatio eli keskittäminen kuvaa liikettä keskukseen päin. Hajauttamisen

rinnakkaisena terminä käytetään alueellistamista. Hajauttamista ja keskittämistä voidaan tarkastella omina ilmiöinä tai jatkumon ääripäinä. (Kaarakainen 2008, 29,47.) Nyyssölän (2013, 23-24) mukaan desentralisaatio liitetään usein tulosohjaukseen ja uusliberalistiseen ajatteluun. Keskittäminen puolestaan liitetään keskusjohtoisuuteen sekä vahvempaan normiohjaukseen. Desentralisoitumista voidaan esiopetuksen kontekstissa kuvata kansallisen ohjauksen luomilla toiminnan reunaehdolla, joita ovat lait sekä opetussuunnitelmat. Paikallinen taso kuitenkin kantaa vastuun toiminnan toteutuksesta parhaalla katsomallaan tavalla (em. 18).

Hajauttaminen on kehittämissuunta, johon eri ohjausvälinein ja -keinoin ohjataan. Hajauttaminen liittyy keskeisesti ohjaukseen, koska sen kautta lisätään usein ohjattavan toimivaltaa ja vastuuta hajauttamisen kohteesta. Sitä on kuvattu myös julkisjohtamisen välineenä, jolla voidaan tehostaa toimintaa. Hajauttamisen haasteina on tuotu esille palveluiden pirstaloitumista ja epätasa-arvoistumista, keskushallinnon heikkenemistä sekä julkisen sektorin aseman ja merkityksen heikkenemistä. (Kaarakainen 2008, 29,52 69, 72.) Esiopetuksen näkökulmasta hajauttaminen voi tarkoittaa esimerkiksi palveluiden erilaisuutta riippuen paikallisesta ohjauksesta ja siinä käytetyistä ohjausvälineistä.

Keskittämistä puolestaan on kuvattu suuntana, jolla tavoitellaan johdonmukaisuutta, yhdenmukaisuutta sekä resurssien jaon toiminnallista järkevyyttä. Nämä voivat kuitenkin muuttua paikallisten tarpeiden heikkouksiksi sekä suurien organisaatioiden jäykkyydeksi. (em. 52.) Esiopetuksen kontekstissa keskittämistä voidaan kuvata kansallisen normimuotoisen esiopetuksen ohjauksen vahvistumisena. Tätä voidaan kuvata kansallisella tasolla tasavertaisemman esiopetuksen tavoitteena. Heikkoudeksi voisi muodostua se, ettei ohjaus mahdollistaisi paikallisten tarpeiden huomioimista.

Nyyssölän (2013, 24) mukaan ohjauksellinen kehitys voi muotoutua desentralisaation ja keskittämisen lisäksi myös didaktisen prosessin kautta, jossa hybridimuotoiset organisointiratkaisut muodostavat ”kolmannen tien”, jossa uudet tavat muotoutuvat vanhoja täydentäen. Esiopetuksen ohjausta tarkasteltaessa voidaan siis ajatella, että ohjauksen suunta on myös oleellinen näkökulma esiopetuksen järjestämisessä ja arjen muotoutumisessa.

Esiopetuksen ohjauksen yhteiskunnallinen suunta on painottunut eri tavoin eri aikakausina. Tähän liittyvät yhteiskunnalliset poliittiset päätökset sekä näkemykset esiopetuksen vaikuttavuudesta. Seuraavassa luvussa tarkastellaan esiopetuksen historiallisia kehityskulkuja, jotka ovat osaltaan vaikuttaneet siihen, millaiseksi esiopetus on suomalaisessa yhteiskunnassa muotoutunut.

2.4 Esiopetuksen ohjauksen kehityslinjoja

Esiopetuksen kehittyminen osaksi suomalaista varhaiskasvatusta ja perusopetusta perustuu yhteiskunnallisiin tapahtumiin ja ideologioihin sekä tehtäviin (Alila & Kinos 2014, 8; Virtanen 2009, 145). Esiopetuksen kehityskulku kahden järjestelmän välissä ja sitä ohjaavat välineet ovat osaltaan muokanneet esiopetuksen arkea sellaiseksi, kuin se tänä päivänä on. Tarkastelemalla tätä kehityskulkua voidaan osaltaan tehdä näkyväksi ohjausvälineiden merkitystä historiallisesti sekä aikaisempaan tutkimukseen liittyen.

Esiopetuksen perustaa luotiin jo 1800-luvulla pikkulasten kouluissa ja lastentarhan välitysluokissa. Nämä oli tarkoitettu pääosin työväenluokan lapsille. Opetuksen sekä kasvatuksen tavoitteena oli esimerkiksi lukemaan oppiminen, kirjoitustaito, laskeminen ja työhön totuttelu. (Niikko 2001, 7-8.)

1960-luvulla alkoi Suomessa voimistua hyvinvointivaltioajattelu. Valtion merkitys yhteiskunnan toimintaa ohjaavana nähtiin tärkeänä (Oulasvirta ym. 2002, 18). Normiohjaavuus ja sen tukeminen resurssiohjaamisella olivat tyypillisiä valtion käyttämiä ohjausmenetelmiä (Alila & Kinos 2014, 9). Esikoulukokeilu aloitettiin 1960-luvulla koska ajateltiin, että peruskoululle tarvittiin pohjakoulu, joka tasoittaisi lasten koti- ja ympäristöoloista johtuvia erilaisuuksia. Peruskoulu-uudistuksen yhteydessä (Laki koulujärjestelmän perusteista 1968/467) mahdollistettiin lastentarhan tai sitä vastaavien esiluokkien kuuluminen koululaitokseen. Esiopetusta voitiin järjestää lastentarhoissa, peruskouluissa sekä lasten kotona. (Niikko 2001, 10.)

1970-luvulla tehokkuusajattelu ja suunnitteluohjaus kuvastavat valtion ohjausta. Näiden avulla tavoiteltiin kunnallisten palveluiden määrän kasvua sekä laatua. (Oulasvirta ym. 2002, 18.) Esiopetuksen osalta tavoitteena olikin yhtenäistää koko ikäluokkaa koskeva esiopetus ja saada kaikki kuusivuotiaat sen piiriin. Esiopetuksen merkitys nähtiin yhteiskunnallista eriarvoisuutta vähentävänä, koulutustasoa nostavana sekä oppimisvalmiuksia tasoittavana. Tämä koulutuspoliittinen tavoite ei kuitenkaan toteutunut taloudellisista ja poliittisista syistä. (Niikko 2001, 10-13.)

Erilaisia vaihtoehtoja esikoulun järjestämiseksi olivat kuusivuotiaille tarkoitettu oma erillinen esikoulu, varhaiskasvatukseen kuuluva esikoulu tai oppivelvollisuusiän laskeminen. Suurimmat erimielisyydet koskivat esiopetuksen järjestäjä tahoja sekä organisointia. Tämä johti lopulta siihen, että esikoulukokeilu jatkui kuntien vapaaehtoisuuteen ja rahoitukseen perustuen osana koulu tai sosiaalitoimea. (Virtanen 2009, 108-109, 113,125.) Vuonna 1973 voimaan tullut päivähoitolaki (Laki lasten päivähoidosta 1973/36) koski alle kouluikäisiä lapsia, mutta esiopetusta siinä ei mainittu

erikseen. Yhteyttä kouluoppimiseen luotiin kuitenkin lapsen kehityksen ja oppimisvalmiuksien tavoitteita määriteltäessä. (Niikko 2001, 13.)

1980-luvulla valtion ohjaus perustui edelleen normi- ja resurssiohjaukseen (Alila & Kinos 2014, 10). Päätösvaltaa alettiin kuitenkin pikkuhiljaa hajauttamaan kuntiin, mutta samalla kuntien taloudellista ohjausta kiristettiin (Oulasvirta ym. 2002, 18-19). Esiopetusta kehitettiin 1980-luvulla sekä lainsäädännön että opetussuunnitelmien kautta. Esiopetus institutionalistettiin osaksi koulutusjärjestelmää peruskoululailla (1983/476). Lain tullessa voimaan 1985 esiopetusta voitiin järjestää vapaaehtoisuuteen perustuen peruskoulun yhteydessä, jolloin esiopetus oli maksutonta. Esiopetukseen tuli olla mahdollisuus osallistua myös päiväkodissa, mutta silloin se oli sosiaalishallinnon alaista ja maksullista. Esiopetusta ohjattiin valtakunnallisella esiopetussuunnitelmalla. Tavoitteena oli muodostaa esiopetuksen kautta selkeä ja johdonmukaisesti etenevä polku varhaiskasvatuksesta kouluun. Esiopetuksella nähtiin olevan myös kouluvalmiuksia kehittävä tehtävä. (Niikko 2001, 14,19.) Tähän päättyi Virtasen mukaan (2009, 145) esiopetuskokeilu, joka oli kestänyt melkein viisitoista vuotta.

Vuonna 1998 vuotta ennen oppivelvollisuuden alkua annettava esiopetus määritellään perusopetuslaissa osaksi opetusministeriön toimialaa. Tämä kuvaa päivähoidon politiikkaohjauksen kaksitahoisuuden alkua, kun muu päivähoito toimi edelleen osana sosiaali- ja terveysministeriötä. (Alila & Kinos 2014, 10.) Lisäksi vuonna 1998 säädettiin lakiin esiopetuksen maksuttomuudesta (Paananen 2017, 54). Maksuttomaan esiopetukseen sisältyi esiopetusta vähintään 700 tuntia vuodessa ja se koski sekä koulussa että päiväkodissa järjestettävää esiopetusta. Päivittäinen esiopetusaika ei saa olla viittä tuntia pidempi, mutta kunnat voivat itse määritellä, kuinka se toteutetaan. (Niikko 2001, 20.)

1990-luvulla valtion ohjausjärjestelmää ja -tapoja uudistettiin. Normi- ja resurssiohjausta purettiin ja kuntien autonomiaa lisättiin. Informaatio-ohjaus alkoi kehittyä. (Alila & Kinos 2014, 10.) Myös kolmansien sektoreiden toiminnallista vapautta lisättiin. Tämä tarkoitti esimerkiksi palveluiden hankkimista ostopalveluina yksityisiltä palveluntuottajilta. Rahoituksen ja toiminnan valvonta säilyi kuitenkin julkisella sektorilla. Kuntien ohjauksellisen toimintavapauden lisääntyminen ja kuntatalouden kiristyminen aiheuttivat kuntien resurssien ja palvelutasojen erilaistumista. (Oulasvirta ym. 2002, 18-19.) Informaatio-ohjauksen paikka ei myöskään ollut muotoutunut selkeäksi ja aikakautta on kuvattu myös ohjauksettomaksi (Alila & Kinos 2014, 10).

Esiopetuksen järjestämisessä oli suuria alueellisia eroja ja sen nähtiin asettavan lapsia epätasa-arvoiseen asemaan. Esiopetuksen merkitystä korostettiin oppimisvaikeuksien tukemisessa ja tahtotila esiopetuksen laajentamiselle oli olemassa. (Virtanen 2009, 156,161,163.) Uudistetun perusopetuslain (1998/628) myötä esiopetus tuli kunnille velvoittavaksi 1.8.2001 alkaen.

Päivähoitolakiin sekä perusopetuslakiin lisättiin 1999 säädös, jonka mukaan myös niillä lapsilla, jotka olivat päivähoidossa, oli oikeus saada esiopetusta. Normimuotoinen esiopetussuunnitelma julkaistiin ensimmäisen kerran vuonna 2000. (Alila & Kinos 2014, 13,15.) Edelleen kunnilla säilyi oikeus järjestää esiopetusta joko opetus- tai sosiaalitoimessa. Mahdollisuus osallistua maksuttomaan esiopetukseen oli säädetty kuusivuotiaille lapsille. (Virtanen 2009, 166-167.)

2000-lukua voidaan kuvata ohjelmaohjaamisen kautena. Ohjelmaohjaamisen tavoitteena oli hallitusohjelmien tavoitteiden täsmentäminen ja toteuttaminen. (Alila & Kinos 2014, 9.) Vuosina 2000-2003 sosiaali- ja terveysministeriön yhteistyönä toteutettiin ensimmäinen varhaiskasvatuksen ohjauksen ja laadunhallinnan kehittämishanke Valoa. Hankkeessa selvitettiin varhaiskasvatuksen ohjaustoimintaa laadun näkökulmasta sekä kansallisella että paikallisella tasolla. Hankkeen johtopäätöksissä tuotiin esille opetussuunnitelmien merkitystä ohjaavina asiakirjoina. Huomioitavaa oli, että opetustoimeen liittyvä opetussuunnitelma oli normiohjaava, kun taas varhaiskasvatusta ohjaava varhaiskasvatussuunnitelma, joka tuli voimaan 2003 oli informaatio-ohjaava. Johtopäätöksissä tuotiin esille, että informaatio-ohjaus saavuttaa hitaasti paikallisen tason ja se tarvitsee tuekseen selkeitä sopimuksia ja vuoropuhelua, jotta ohjauksen tavoitteet toteutuisivat. (Ruokolainen & Alila 2004, 3,114-115.) Oulasvirta ym. (2002, 3) toivat tutkimuksessaan esille informaatio-ohjausta painottavan ohjausmallin haasteita ja he esittivät tasapainoisen ohjauksen mallia, jossa ohjauksen tavoitteiden ja menetelmien tulisi tukea toisiaan.

Esiopetuksen normiohjaavaa opetussuunnitelmaa uudistettiin vuosina 2003 ja 2009. Varhaiskasvatuksen ja siihen liittyvän esiopetuksen ohjauksen kaksitahoisuus muuttui kuitenkin vasta 2013, kun varhaiskasvatus siirtyi sosiaali- ja terveysministeriöstä opetus- ja kulttuuriministeriön hallinnanalaan. (Alila & Kinos 2014, 10-11.)

Esiopetuksen ohjausjärjestelmän haasteena on ollut Hujalan ym. (2012, 96-97) mukaan esiopetuksen paikka varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen välissä, jonka johdosta esiopetuksen asema on jäänyt epäselväksi. Myös esiopetuksen laatua kuvattiin vaihtelevana. Näihin liittyen johtopäätöksenä esitettiin vahvempaa kansallista ohjausta sekä esiopetuksen aseman selkeyttämistä, jotta voitaisiin mahdollistaa tasalaatuisempaa esiopetusta.

Alila (2013, 6-7) on tarkastellut tutkimuksessaan laadun ohjausta varhaiskasvatuksen kontekstissa. Tutkimuksessa tarkasteltiin ohjauksen makrotason normi- ja informaatio-ohjaavia asiakirjoja sekä niissä ilmenevää lautupuhetta. Tutkimuksen johtopäätöksinä kuvattiin tavoitteellisen, suunnitelmallisen ja systemaattisen valtiontason laadun ohjauksen tarvetta. Ohjauksen kehittämisessä Alila (2013, 293) tuo esille tärkeänä ohjauksen kytkemisen normiohjaavuuteen, jota tuettaisiin muilla ohjausmuodoilla, resursseja kohdentamalla, tietoa

välittämällä sekä ohjelmaohjaamisella. Alilan tutkimuksessa ei tutkita ohjaavan tahon ja ohjattavan tahon vuorovaikutusta, jonka hän nostaa esille mielenkiintoiseksi tutkimuskohteeksi. (em. 94.)

Esiopetuksen ja varhaiskasvatuksen ohjauksessa on tapahtunut näiden selvitysten ja tutkimusten jälkeen suuria muutoksia, kun esiopetuksen velvoittavuus tuli voimaan 2015. Tämän myötä perusopetuslain (2014/1040, 26a§) mukaan vuotta ennen oppivelvollisuutta lapsen on osallistuttava vuoden kestävään esiopetukseen tai muuhun sen tavoitteet saavuttavaan toimintaan. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 annettiin velvoittavana ja normimuotoisena. Sen tuli olla käytössä viimeistään 1.8.2016. Uudistettu varhaiskasvatuslaki (2018/504) on tullut voimaan 1.9.2018. Varhaiskasvatuksen osalta ohjauksellinen muutos koskee myös Valtakunnallista varhaiskasvatussuunnitelmaa 2016, joka on kuntia ja palveluja velvoittava asiakirja.

Ohjausjärjestelmien muutokset ovat yhteydessä yhteiskunnalliseen aikaan ja tapahtumiin. Yhteiskunnallisesti vallitsee laaja yhteisymmärrys varhaiskasvatuksen merkityksestä ihmisen elämänkulussa ja hyvän lapsuuden tuottamisessa (Karila 2016, 9). Tärkeä näkökulma onkin tarkastella, millaisin ohjausvälinein tätä merkityksellistä aikaa lasten elämässä ohjataan tänä päivänä, koska sen kautta luodaan lasten arkea, jota eletään tässä ja nyt. Ohjausvälineet ovat tärkeässä osassa siinä, kuinka tasalaatuisena esiopetus arjen kontekstissa näyttäytyy ja, millaista arkea niiden kautta lapsille mahdollistetaan.

Seuraavassa luvussa kuvataan makro- ja mikrotason yhteyden merkitystä esiopetuksen ohjausta tarkasteltaessa. Tämän jälkeen kuvataan tarkemmin esiopetuksen ohjausjärjestelmää, esiopetusta ohjaavaa lainsäädäntöä sekä Esiopetuksen opetussuunnitelmaa 2014.

2.5 Lähtökohtia esiopetuksen ohjauksen tarkasteluun

Kuten aikaisemmassa luvussa on esitelty, suomalaista esiopetuksen ohjausta käsittelevä tutkimus osoittaa, että aiemmin tutkimuksissa ohjausta on tarkasteltu nimenomaan järjestelmän tasolla. Sen sijaan ohjaus arjen käytäntöjen muovaajana on jäänyt vähemmälle huomiolle. Tässä luvussa kuvataan tähän liittyen, tämän tutkimuksen makro- ja mikrotason tarkastelun lähtökohtia.

Makrotaso voidaan määritellä laajaksi sosiokulttuuriseksi viitekehykseksi (Härkönen 2008, 31). Makrotason vaikutuksilla kuvataan vakiintuneita sääntöjä ja käytäntöjä, joiden ajalliset sekä paikalliset vaikutukset ovat laajoja esimerkiksi lait ja asetukset (Onnismäa 2011, 135). Mikrotaso määritellään puolestaan ympäristöksi, jossa yksilö on aktiivisesti osallisena (Härkönen 2008, 28).

Mikrotason vaikutuksilla kuvataan rajatumpia tapauksia ja vaikutuksia esimerkiksi yksikötason toimintakulttuuria ja päätöksiä (Onnismaa 2011, 135).

Bronfenbrennerin (2002) ekologisen systeemiteorian mukaan mikrojärjestelmä kuvaa yksilön välitöntä kehitysympäristöä. Makrojärjestelmä kuvaa puolestaan laajempaa yhteiskunnallista ympäristöä, johon kuuluvat esimerkiksi lait ja muut toimintaa määrittävät tekijät. (Turja 2017, 169.) Ekokulttuurinen teoria korostaa kulttuurisen ympäristön merkitystä välittömästi yksilön elämään vaikuttavana tekijänä. Tällaisia sosiokulttuurisia tekijöitä ovat esimerkiksi arkeen välittyvät arvot ja tavoitellut päämäärät. (Gallimore, Weisner, Kaufman & Bernheimer 1989, 216.)

Mikro- ja makrotason dualistinen erottelu on leimannut ohjauskeskustelua, koska tasojen yhdistäminen on ollut haastavaa. Ohjauksessa päättäjien tasolla on tarkasteltu makrotason vaikutuksia ja ohjattavat puolestaan ovat kiinnittäneet huomiota mikrotason laadullisiin ja yksilöllisiin vaikutuksiin. Mikro- ja makrotason tavoitteita ja tuloksia tarkastellessa tulisi kiinnittää huomiota löytyykö niiden välillä yhteyttä. Dualistisen tarkastelun sijaan mikro- ja makrotason toiminnan ja rakenteiden suhdetta voidaan tarkastella duaalisesti, prosessimaisesti ja kontekstuaalisesti. (Onnismaa 2003, 67,73.)

Paananen (2017,12,18) on yhdistänyt tutkimuksessaan varhaiskasvatuksen yhteiskunnallisten merkitysten muotoutumisen paikallisella ja transnationaalisella tasolla. Tutkimuksessa on kartoitettu varhaiskasvatuksen ohjauksen välineitä ja sitä, kuinka ne rakentavat varhaiskasvatuksen arkea. Varhaiskasvatuksen kehittämisen ja poliittisen päätöksenteon tueksi tarvitaan lisää tietoa varhaiskasvatuksen yhteiskunnallisesta merkityksestä ja siitä, millaista varhaiskasvatusta edistetään tai ehkäistään. Paanasen mukaan tulosvastuullisuuden aikakauden tulosohtaus tiukentaa instituution asettamia normeja lapsille (em.).

Bennett (2005, 5,7) on tutkinut opetussuunnitelmien ohjaavuutta arjen käytäntöjen muodostumiseen ja hänen mukaan arjen käytäntöjen tutkimisessa tulisi huomioida laajempi yhteiskunnallinen viitekehys, joka muodostuu kolmesta laadullisesta osatekijästä. Nämä osatekijät ovat ”orientational quality”, joka kuvaa lapsipoliittisia ratkaisuja ja ”structural quality”, joka kuvaa rakenteellisia sekä investointeihin liittyviä tekijöitä sekä ”interaction or procedural quality”, joka kuvaa arjen muotoutumista ja merkityksiä sekä kasvattajien että lasten näkökulmista. Opetussuunnitelmista ja käytänteistä riippuen arjessa painotetaan eritavoin sosiopedagogisia ja kognitiivisia taitoja. Nämä näkökulmat liittyvät ohjausvälineiden merkitykseen arjessa sekä aiemmin tässä tutkimuksessa esille tuotuihin Karilan (2016) näkemyksiin varhaiskasvatuksen vaikuttavuudesta ja siitä, mitä sillä tavoitellaan (mts.7). Korostuuko, esimerkiksi esiopetuksen arjessa tämän hetken merkityksellisyys vai investointi tulevaan.

Bennettiä (2008) mukaillen varhaiskasvatuksen viitekehyksessä kuvataan viisi tasoa. Ensimmäinen on poliittinen taso, johon liittyvät normiluonteiset lait ja ohjeistukset. Toista tasoa kuvaavat rakennetekijät, joita ovat johtajuus, henkilökunnan koulutustaso sekä varhaiskasvatuksen fyysinen ympäristö. Kolmannella tasolla ovat opetussuunnitelmat. Neljäs taso kuvaa pedagogista työtä ja viides taso lapsen oppimista, kokemuksia sekä perheiden tyytyväisyyttä. (Eerola-Pennanen, Vuorisalo & Raittila (2017, 31.) Huomioitavaa on kuitenkin, että tasoja voidaan pitää tulkinnallisina, jolloin Onnismaan (2011, 135) mukaan yhteiskunnallinen sekä yksilöllinen kietoutuvat toisiinsa.

Tässä tutkimuksessa makrotason ohjaus käsitetään laajana yhteiskunnallisena ja ajassa ilmenevänä toimintaympäristönä, joka on yhteydessä mikrotasolla esiopetuksen arkea rakentavana. Toimintaympäristö toimii ohjauksellisena kehyksenä, joka muuttuessaan muuttaa myös kulttuuria ja luo uusia painotuksia (Alila 2013, 97). Tutkimuksen laajan yhteiskunnallisen kontekstin tarkastelussa ohjaa ajatus realistisesta ohjauksesta, jossa koulutuspoliittiset ratkaisut ja niiden muuttuminen onnistuneiksi toiminnoiksi ovat riippuvaisia useista eri tekijöistä. Poliittiset toimijat voivat vaikuttaa toimintaan osittain sitä kontrolloimalla ja säätelemällä, mutta lisäksi tarvitaan kykyä sekä halua toimia tavoitteen suuntaisesti. Yhteistyötä tarvitaan eri sidosryhmien kesken sekä lisäksi taloudellisia ja inhimillisiä resursseja. (Oulasvirta ym. 2002, 16.) Jos yhteiskunnallisia ja kulttuurisia piirteitä ohjaustutkimuksessa pidettäisiin muuttuvina konstruktiona enemmän, kuin toimintaa rajoittavina totuuksina voisi käytännössä syntyä näkökulmia, jotka tukevat toimijuutta (Onnismaa 2003, 25). Tarkastelemalla makrotason ohjauksen roolia esiopetuksen arjen muotoutumisessa voidaan tehdä näkyväksi arkea mahdollistavia tai rajoittavia tekijöitä ja sitä kautta myös kehittää toimintaa ja tukea toimijuutta. Seuraavissa alaluvuissa tarkastellaan esiopetuksen kansallista ohjausta sekä niiden luomia toiminnan reunaehdoja.

2.5.1 Esiopetuksen ohjausjärjestelmä

Suomessa eduskunnan tehtävänä on säätää lait, valvoa hallituksen poliittista toimintaa sekä hyväksyä tulo- ja menoarviot (Alila 2013, 140). Ministeriötasolla esiopetus kuuluu osana varhaiskasvatusta ja perusopetusta opetus- ja kulttuuriministeriön hallinnan alaan. Ministeriö valmistelee lainsäädäntöä sekä suunnittelee, kehittää, ohjaa ja valvoo toimintaa. Hallitusohjelmassa asetetaan koulutukselle tavoitteita, jotka valtioneuvosto hyväksyy koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa. Opetus- ja kulttuuriministeriö linjaa omat koulutusta ja tutkimusta koskevat tavoitteet tähän suunnitelmaan. (Alila 2013, 141.) Koulutuspolitiikan toteuttamisessa

koulutuksen ohjaus on väline, jolla vaikutetaan opetettaviin sisältöihin, opetukseen, opetuksen- ja koulutuksen järjestämiseen sekä tuloksellisuuteen (Nyyssölä 2013, 7).

Opetushallitus toimii opetus- ja kulttuuriministeriön alaisena. Sen tehtävänä on valmistella ja vahvistaa kansalliset opetussuunnitelmat. Opetushallitus ohjaa kuntien toimintaa normiluonteisesti, informaatiota jakamalla sekä erilasten kehittämishankkeiden kautta. (Alila 2013, 141-142.) Opetushallituksessa esiopetus kuuluu yleissivistävän ja varhaiskasvatuksen osastoon (Opetushallitus 2018 www.oph.fi/opetushallitus/organisaatio).

Aluehallintovirasto hoitaa opetus- ja kulttuuriministeriön toimialaan liittyviä tehtäviä, jotka on erikseen määriteltä. Näitä tehtäviä ovat esimerkiksi opetustoimen peruspalveluiden saatavuuden arviointi, oikeusturvan ja perusoikeuksien edistäminen. Aluehallintoviraston tehtävänä on myös kehittää ja informaatio-ohjata opetustoimea. (Alila 2013, 142; Opetushallitus 2018 www.oph.fi/opetushallitus/organisaatio.)

Kunnat ovat velvollisia järjestämään esiopetusta, joko itse tai yhdessä muiden kuntien kanssa tai hankkia ne muulta yksityiseltä tai julkiselta palvelun tuottajalta. Kunta kuitenkin vastaa, että palvelut ovat lain edellyttämiä (Perusopetuslaki 1999/1288, 4§). Kunnissa toimii usein myös lautakuntia. Ne toimivat kunnanhallituksen alaisina ja hoitavat niille erikseen asetettuja tehtäviä (Kuntalaki 2015/410, 30§). Varhaiskasvatus ja perusopetus voivat kuulua esimerkiksi sivistyslautakuntaan.

2.5.2 Esiopetusta ohjaava lainsäädäntö

Suomessa yhteiskunnan toimintaa ja sitä kautta myös yhteiskunnallista koulutusjärjestelmää ohjaavat kansainväliset sopimukset ja Suomen lainsäädäntö. Lainsäädäntö perustuu normiohjaukseen, joka on yksi valtionhallinnon keskeisistä ohjausvälineistä. Lainsäädäntö on ohjausvälineenä sitova. Nyyssölä (2013, 13) kuvaa lainsäädäntöä pakottavana normina. Desentralisaation myötä kansallisella tasolla luodut yleiset säädökset ohjaavat edelleen paikallisia toimijoita. Vastuu säädösten toteuttamisesta on paikallisilla toimijoilla. (em. 18,27.) Esiopetusta koskevia säädöksiä on useissa eri laeissa. Seuraavaksi tarkastellaan esiopetusta ohjaavia säädöksiä ja niiden kautta luodaan kuvaa kansallisella tasolla tavoitellusta esiopetuksesta ja sen toimintaa ohjaavista reunaehdoista.

YK:n lapsen oikeuksien sopimus perustuu lapsuuden itseisarvoon sekä yhteisesti sovittuun näkemykseen lapsen hyvän elämän rakentumisesta. YK:n lapsen oikeuksien sopimuksessa (1989 artikla 28) tunnustetaan jokaisen lapsen oikeus saada opetusta, perusasteen maksuttomuutta sekä

koulunkäynnin säännöllisyyden edistämistä. Suomessa sopimus on tullut voimaan 1991. (YK:n yleissopimus lapsen oikeuksista 1989.)

Euroopan ihmisoikeussopimus (1999/63) on yleissopimus ihmisoikeuksien ja perusvapauksien suojaamiseksi. Ihmisoikeudet asettavat valtiolle ja kunnille velvollisuuksia mahdollistaa asukkailleen näiden universaalien arvojen mukaista hyvinvointia (Aaltola 2010, 38).

Suomen perustuslaki toimii Suomessa lainsäädännön sekä julkisen vallan perustana. Suomessa opetus- ja koulutuspalveluiden järjestämisestä vastaavat pääosin kunnat. Kuntien itsehallinnosta säädetään perustuslaissa. Samassa laissa säädetään myös, että kuntien tehtävistä tulee säätää lailla. (Pihkala & Lamberg 2017,15.) Perustuslain mukaan jokaisella on oikeus maksuttomaan perusopetukseen. Perusoikeutena on myös yhdenvertaisuus, jonka mukaan lapsia on kohdeltava yksilöinä tasa-arvoisesti sekä heidän tulee saada vaikuttaa kehitystään vastaavasti itseään koskeviin asioihin. (1999/731, 6§,16§.)

Yhdenvertaisuuslain (2014/1325, 1§,6§) tavoitteena on ehkäistä syrjintää ja edistää yhdenvertaisuutta. Koulutuksen järjestäjiä laki velvoittaa edistämään, ylläpitämään ja arvioimaan yhdenvertaisuuden toteutumista. Laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta (2014/1329, 5§,5a§) velvoittaa koulutuksen järjestäjiä huolehtimaan tyttöjen ja poikien samoista mahdollisuuksista koulutukseen sekä edistämään tasa-arvoa opetuksessa ja koulutuksessa huomioiden lapsen ikä sekä kehitys. Koulutuksen järjestäjän tulee laatia vuosittain tai enintään kolmeksi vuodeksi kerrallaan oppilaitoskohtainen tasa-arvo suunnitelma.

Esiopetus kuuluu osana koulutusta Opetus- ja kulttuuriministeriön toimialaan, josta säädetään valtioneuvoksen ohjesäännössä (2010/309, 18§). Esiopetuksella tarkoitetaan perusopetuslain määrittelemää esiopetusta, jota kunta on velvollinen järjestämään oppivelvollisuuden alkamista edeltävänä vuonna. (Perusopetuslaki 1999/1288, 4§.) Jos esiopetusta järjestetään päiväkodissa, esiopetukseen sovelletaan lisäksi, ellei perusopetuslaissa tai asetuksissa toisin määrätä, mitä varhaiskasvatuslaissa ja asetuksissa säädetään (Perusopetuslaki 2003/1136, 1§). Esiopetukseen osallistuvalla lapsella tulee olla myös mahdollisuus käyttää varhaiskasvatuksen palveluja (Perusopetuslaki 1998/626, 6§). Esiopetusta voidaan järjestää kouluissa ja päiväkodeissa (Opetushallitus 2016, 12).

Varhaiskasvatuksessa järjestettävässä esiopetuksessa sovelletaan varhaiskasvatuslain (2018/540, 1§) säädöksiä henkilöstömitoituksesta ja päiväkodin ryhmäkoosta. Valtioneuvoston asetuksessa varhaiskasvatuksesta (2018/753, 1§) määritellään, että päiväkodissa hoito-, kasvat-, ja opetustehtävissä tulee olla vähintään varhaiskasvatuslain mukaisen ammatillisen kelpoisuuden mukaisesti yksi henkilö kahdeksaa kolme vuotta täyttäneitä lasta kohden. Perusopetuslaissa ei määritellä koulussa toteutettavan esiopetuksen ryhmäkokoa. Opetusministeriö on kuitenkin antanut

suosituksen, jonka mukaan koulussa toimivassa esiopetuksessa voi olla yhden opettajan ryhmässä enintään 13 lasta ja 20 lasta mikäli ryhmässä on toinen koulutettu aikuinen (Opetushallitus 2018 www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot).

Asetuksessa opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista (1998/986, 7§) määritellään esiopetus omaksi koulutusmuodoksi, jota ovat kelpoisia antamaan luokanopettajat sekä ryhmissä, joihin ei kuulu perusopetusta saavia oppilaita kasvatustieteen kandidaatti, lastentarhanopettaja tai sosiaalikasvattaja, joka on lisäksi suorittanut ennen 2004 esiopetuksen 15 opintoviikon opinnot ja viimeistään 1999 ammattikorkeakouluun valitut sosionomit, joilla on suoritettuna esiopetuksen opinnot. Varhaiskasvatuslaissa (2018/540) määritellään päiväkodissa työskentelevien kelpoisuusvaatimuksista. Varhaiskasvatuksen opettajaksi on (2018/540, 26§) kelpoinen kasvatustieteen kandidaatti. Varhaiskasvatuslaissa (2018/540, 78§) kuvataan kelpoisuuteen liittyvät siirtymä säädökset.

Henkilöstöä määrittelee myös laki lasten kanssa työskentelevien rikostaustan selvittämisestä (2002/504, 1-2§), jonka mukaan virka- ja työsuhteessa tapahtuva alaikäisten lasten hoito-, kasvatus- ja opetustehtävissä toimivalta vaaditaan rikostaustan selvittämistä. Hallintolaki määrittelee viranomaistoimintaa ja sen tavoitteena on turvata ja edistää hyvää hallintoa ja oikeusturvaa sekä edistää palvelujen laatua (Hallintolaki 2003/434, 1-2§). Esiopetuksessa esimerkiksi päätös erityisestä tuesta tehdään hallintolain mukaisesti (Opetushallitus 2016, 49).

Jokaisen lapsen on Suomessa osallistuttava oppivelvollisuuden alkamista edeltävänä vuonna esiopetukseen tai muuhun toimintaan, joka saavuttaa sen tavoitteet. Lasten huoltajien tulee huolehtia, että lapsi osallistuu esiopetukseen. (Perusopetuslaki 2014/1040, 26§.) Esiopetus on maksutonta 20 tuntia viikossa (Karila, Kosonen & Järvenkallas 2017, 62). Esiopetusta annetaan vähintään 700 tuntia vuodessa ja enimmillään työpäivään saa kuulua viisi oppituntia (Perusopetusasetus 1998/852, 3-4 §).

Perusopetuslaissa määritellään lisäksi esiopetusta saavan oppilaan oikeudesta maksuttomaan kuljetukseen, mikäli matka on pidempi, kuin viisi kilometriä kotoa esiopetukseen tai varhaiskasvatuksesta esiopetukseen. Oppilaalle kuuluu myös maksuton aterialue ohjatussa ruokailussa. (Perusopetuslaki 1998/628, 31-32§.)

Oppilas- ja opiskelijahuoltolain (2013/1287, 2§) on tarkoitus edistää oppilaiden kokonaisvaltaista hyvinvointia ja terveyttä sekä kodin ja oppilaitosten välistä yhteistyötä. Terveystieteidenhuoltolaki on osa oppilas- ja opiskelijahuoltolain mukaisia opiskeluhoitoon palveluja (Terveystieteidenhuoltolaki 2010/1326, 16§). Lastensuojelulaissa (2010/88, 25§) säädetään ilmoitusvelvollisuudesta, mikäli opetustoimessa saadaan tietää lapsesta, jonka lastensuojelun tarvetta täytyy selvittää.

Esiopetuksen järjestämisestä vastaavat kunnat. Kuntien rahoitusta ja sen valtionosuuksia määrittellään laissa laki opetus- ja kulttuuritoiminnan rahoituksesta (2009/1705) ja laissa kunnan peruspalveluiden valtionosuuksista (2009/1704). Opetus- ja kulttuuriministeriön asetuksella (2018/772) säädetään yksityisen palveluntuottajan ilmoitusmenettelystä (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2018 minedu.fi/varhaiskasvatuslait).

2.5.3 Esiopetusta ohjaava opetussuunnitelma

Esiopetus on osa koulutusjärjestelmää. Saaren, Tervasmäen ja Värriin (2017, 83) mukaan koulutusjärjestelmä uusintaa yhteiskunnassa vallitsevia ideologioita kasvatuksen kautta. Opetussuunnitelmat tuovat esille yhteiskunnallisia ideologioita ja kasvatuksen yhteiskunnallisia tavoitteita sekä ohjauksen tarvetta. Opetussuunnitelma rakentuu ihmiskäsityksen perustalle, johon opetussuunnitelmassa otetaan kantaa (Rajakaltio 2011, 41). Esiopetussuunnitelmat ovat ohjanneet esiopetusta normiohjaavasti vuodesta 2000 (Salminen & Poikonen 2017, 63). Tässä luvussa tarkastelun kohteena on kansallinen Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 ja sen määrittelemät esiopetuksen tavoitteet, tehtävät sekä sisällöt. Tämän luvun tarkoituksena on luoda katsaus kansalliseen opetussuunnitelmaan, joka toimii esiopetuksen yhtenä keskeisenä ohjasvälineenä sekä kuvastaa osaltaan yhteiskunnallisia ideologioita esiopetuksesta.

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 on opetushallituksen antama valtakunnallinen määräys, johon perustuen laaditaan paikalliset esiopetussuunnitelmat ja toteutetaan esiopetusta. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa esiopetus määrittellään kasvatuksen ja opetuksen kokonaisuudeksi, joiden sisältämät osa-alueet tavoitteineen liittyvät yhteen ja muodostavat perustan esiopetuksen toimintakulttuurille. Tavoitteena esiopetuksen opetussuunnitelmassa on yhtenäinen, yhdenvertainen ja laadukas esiopetus koko maassa. Esiopetuksen opetussuunnitelmassa käytetään oppilaasta nimitystä lapsi. (Opetushallitus 2016,8.)

Paikallisen esiopetuksen opetussuunnitelman laadinnasta vastaa opetuksen järjestäjä. Opetussuunnitelma ohjaa, määrittelee ja tukee esiopetuksen järjestämistä yksiköissä. Opetussuunnitelmaa laadittaessa huomioidaan paikalliset esiopetuksen arviointia ja kehittämistä koskevat tulokset, muut paikalliset suunnitelmat, paikalliset erityispiirteet sekä lasten tarpeet. Vuosittain laaditaan lisäksi suunnitelma, jolla tarkennetaan paikallisen opetussuunnitelman toteuttamista kussakin yksikössä. Paikallisen esiopetuksen opetussuunnitelman laatimiseen tulee voida osallistua henkilöstö sekä huoltajat. Myös lasten ajatuksia tulee kuulla. Yhteistyötä velvoitetaan tekemään myös sosiaali- ja terveydenhuollon viranomaisen kanssa. (em. 8-9.)

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 esiopetuksen tehtävänä ja tavoitteena on, että lapset oppivat arvostamaan omaa ainutlaatuisuuttaan sekä ihmisten yhdenvertaisuutta. Keskeisenä tehtävänä on edistää lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen edellytyksiä. (Opetushallitus 2016, 12.) Esiopetuksen tavoitteena on osana varhaiskasvatusta parantaa lasten oppimisedellytyksiä. Opetuksen tavoitteena on tukea kasvua ihmisyyteen ja yhteiskunnan jäsenyyteen sekä antaa oppilaille elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja. Opetuksen tavoitteena on turvata riittävä yhdenvertaisuus koulutuksessa koko maassa, edistää tasa-arvoisuutta ja oppilaiden edellytyksiä osallistua koulutukseen. Opetuksessa tulee noudattaa valtakunnallisesti yhtenäisiä perusteita. (Perusopetuslaki 1998/626, 2-3§.)

Perusopetuslain mukaisesti esiopetuksessa olevalla lapsella on jokaisena esiopetuspäivänä oikeus saada opetusta, joka on opetussuunnitelman mukaista sekä lapsen oppimista ja kehittymistä tukevaa. Jotta tämä oikeus toteutuisi on esiopetuksessa työskentelevän noudatettava toimintaa ohjaavia normeja opetussuunnitelman lisäksi. (Opetushallitus 2016, 9.)

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 esiopetus nähdään osana johdonmukaisesti etenevää oppimisen polkua varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen välissä. Yhteistyön merkitys tuodaan esille tärkeänä huoltajien, varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen henkilöstön välillä, jotta lapsen siirtyminen näiden instituutioiden välillä olisi joustavaa ja lapsen tarpeet huomioivaa. (em. 14.)

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 (2016,15) korostetaan lapsuuden itseisarvoa ja lapsen ainutlaatuisuutta. Lapsia rohkaistaan yhteisöllisyyteen sekä yhteisen oppimisympäristön rakentamiseen. Lapsen oikeutena on iloita oppimastaan ja oppia leikkien. Esiopetus on tavoitteellista toimintaa, vaikka osaamistasolle ei ole asetettu yhteisiä tavoitteita. Oppimiskäsitys perustuu ajatukseen vuorovaikutteisesta oppimisesta, jossa aikaisemmat kokemukset ovat oppimisen perustana. Yhteys arkeen ja aikaisempaan kokemusmaailmaan tukee oppimista. Oppiminen tapahtuu itseään ilmaisten, erilaisia työtehtäviä tehden, taiteisiin perustuvassa toiminnassa, leikkien, liikkuen ja tutkien.

Laaja-alainen osaaminen on kokonaisuus, jossa yhdistyvät asenteet, arvot, tiedot, taidot ja tahdon kokonaisuus. Laaja-alaisen osaamisen kehittämisessä ovat oppimissisältöjä oleellisempia työskentelytavat, oppimisympäristöt sekä lasten hyvinvoinnin ja oppimisen tukeminen. Laaja-alainen osaaminen osa-alueineen on osana eheytettyä opetusta, jossa työtavat ja oppimisympäristöt ovat monipuolisia. Oppimiskokonaisuudet rakentuvat lasten mielenkiinnon kohteiden ja opetuksen yhteisten tavoitteiden pohjalta. (Opetushallitus 2016, 16,31.)

Esiopetuksen opetussuunnitelmassa oppimiskokonaisuudet on jaettu viiteen osa-alueeseen, joita ovat ilmaisun monet muodot, kielen rikas maailma, minä ja meidän yhteisömme, tutkin ja

toimin ympäristössäni sekä kasvan ja kehityn. Ilmaisun monet muodot oppimiskokonaisuus käsittää tavoitteita musiikillisen, kuvataiteen, käsitöiden sekä kehollisen ja suullisen ilmaisun keinoista. Kielen rikas maailma pohjaa ajatukselle kielestä ajattelun, vuorovaikutuksen ja ilmaisun välineenä. Tavoitteina on kielellisten taitojen kokonaisvaltaisen kehittymisen tukeminen. Minä ja meidän yhteisömme oppimiskokonaisuuden tavoitteena on auttaa lasta ymmärtämään yhteiskunnan monimuotoisuutta lähestymällä sitä historiallisesta, yhteiskunnallisesta, eettisestä sekä katsomuksellisesta näkökulmasta. Tutkin ja toimin ympäristössäni oppimiskokonaisuuden tavoitteita ovat teknologia- ja ympäristökasvatus sekä matemaattisten taitojen harjoittelu. Tavoitteita kasvan ja kehityn oppimiskokonaisuudessa ovat arkeen ja itsestä huolehtimiseen liittyvät taidot. Näitä aiheita lähestytään hyvinvoinnin kautta ja siihen liittyen liikunnan, terveyden, turvallisuuden, ruuan ja kuluttajuuden näkökulmista. (em. 31-38.)

Esiopetukseen liittyvän arvioinnin tavoitteena on tukea lapsen oppimista, kasvua ja hyvinvointia. Arviointi muodostaa kokonaisuuden, jossa yhdistyvät havainnointi, dokumentointi sekä arviointipäätelmät. Arviointia tehdään yhteistyössä henkilöstön, huoltajien ja lasten kanssa. Lapsen käyttäytymistä, työskentelyä ja oppimisen edistymistä eri tieto- ja taitoalueilla seurataan. Arviointi ja seuranta toimivat opetuksen suunnittelun perustana. Esiopetuksen aikaisesta oppimisesta ja työskentelystä tarpeelliset tiedot ovat opettajien käytettävissä lapsen siirtyessä kouluun. (Opetushallitus 2016, 29.)

Mikäli lapsella on tarvetta kasvun ja oppimisen tukeen hänellä on oikeus sitä saada heti. Lapsen kasvun ja oppimisen tuki on kolmiportaista, jossa on yleinen-, tehostettu- ja erityinen tuen taso. Tuki järjestetään ensisijaisesti sinne, missä lapsi on. (em. 44.)

Esiopetuksessa oppilashuoltotyö perustuu lapsen edun ensisijaisuuteen. Tavoitteena on ennaltaehkäistä ja edistää lapsen kokonaisvaltaista hyvinvointia. Oppilashuoltotyötä tehdään monialaisesti ja yhteistyössä huoltajien sekä lapsen kanssa. Oppilashuoltotyötä ohjataan tarkemmin osana hyvinvointisuunnitelmaa, paikallista opetussuunnitelmaa sekä yksikkökohtaista oppilashuoltosuunnitelmaa. (Opetushallitus 2016, 58, 63.)

3 TUTKIMUSKYSYMYKSET JA TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Esiopetuksen ohjausjärjestelmässä on tapahtunut merkittäviä muutoksia viimevuosien aikana. Esiopetuksen kansallisen ohjauksen välittämät viestit eivät siirry sellaisenaan esiopetuksen arkeen. Esiopetusta ohjataan myös paikallisella tasolla ja ohjausketjuun liittyy moninaisia ohjausvälineitä. Nämä moninaiset ohjausvälineet rakentavat esiopetuksen arkea esiopetusyksiköissä, joissa niitä tulkitaan edelleen.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tarkastella esiopetusta ohjaavia välineitä ja sitä, millaista arkea ne esiopettajien kuvaamina rakentavat. Tämä on tärkeä näkökulma, koska sen kautta voidaan saada tietoa ohjausvälineiden aktuaalisesta muotoutumisesta arjen kontekstissa. Aikaisempiin tutkimuksiin liittyen voidaan olettaa, että ohjausvälineet limittyvät ja voivat myös muotoutua arjessa uudella tavalla. (ks. Kaarakainen 2008; Paananen 2017). Tämän johdosta tarvitaan tietoa siitä, millainen rooli nykyisillä ohjausvälineillä on arjen muotoutumisessa. Tähän liittyen tutkimuskysymykset ovat:

Millaisia ohjauksen välineitä esiopetuksessa käytetään?

Miten niiden käyttöä perustellaan?

Millaisia käytäntöjä niistä seuraa?

4 METODOLOGISET LÄHTÖKOHDAT

Tieteenfilosofian peruskysymyksiä ovat tiedon ja todellisuuden suhteet. Todellisuutta voidaan tutkia eri tavoin ja tuottaa tietoa erilaisilla metodeilla. Se, miten ja millaista tietoa tutkimuksella tuotetaan, määräytyy tutkimuksen peruskysymysten kautta. Kasvatustieteen tutkimusparadigmat ovat monimuotoisia ja ne pitävät sisällään sekä laadullista että määrällistä tutkimusta. (Heikkinen, Huttunen, Niglas & Tynjälä 2005, 340-345; Tuomi & Sarajärvi 2018, 17.) Paradigma voidaan määritellä tutkimusta ja toimintaa ohjaavaksi lähtökohdaksi, joka sisältää Denzin ja Lincolnin (2000, 157) mukaan neljä tarkasteltavaa ulottuvuutta, joita ovat eettinen-, ontologinen-, epistemologinen- ja metodologinen ulottuvuus. Näiden kautta hahmotetaan käsityksiä maailmankatsomuksista ja todellisuuskäsityksistä tutkimusta tehdessä (Raunio 1999, 44).

Tutkimusparadigmoja voidaan lähestyä niiden perinteisten taustaoletusten kautta, jotka kuvaavat arvoja, totuuskäsityksiä sekä normeja. Laadullisen ja määrällisen tutkimusperinteen hahmottaminen auttaa käymään traditioita ylittävää keskustelua sekä lisää ymmärrystä erilaisista tutkimuksellista lähtökohdista. Tutkimusparadigmoja tarkasteltaessa huomiota kiinnitetään selittämisen tapoihin, syy-yhteyden perusteluun, soveltamiseen, yleistämiseen, kausaalisuuteen, tutkimustapausten valintaan sekä havaintojen painotukseen. (Goertz & Mahoney 2006, 227.)

Metodologia kuvaa käsitteitä, joita tutkimuksessa on käytetty todellisuuden hahmottamiseksi tieteellisen tiedon saamiseksi. Menetelmät puolestaan ovat välineitä, joita käytetään tutkimusongelman ratkaisemiseksi. Ontologian ja epistemologian kautta perustellaan tutkimukseen liittyviä valintoja ja ratkaisuja. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 18, 25.)

Ontologia tarkastelee todellisuutta ja se pyrkii vastaamaan kysymykseen, mitä todellisuus on. Erilaiset ontologiset lähestymistavat tuottavat erilaista tietoa ja näkökulmaa todellisuudesta ja sen eri puolista (Raunio 1999, 28-29, 104; Denzin & Lincoln 2000, 157). Perinteisessä tutkimuksessa ontologisen ajattelun lähtökohtana on realistinen oletus todellisuudesta, joka on olemassa ihmisen ulkopuolella riippumatta hänen tajunnastaan. Todellisuus kuvataan objektiivisena ja yhtenä, joka on kaikille sama. Tieteenfilosofiselta ajattelutavalta esimerkiksi realismi, positivismi sekä jälkipositivismi kuvaavat tällaista ontologista käsitystä todellisuudesta. (Heikkinen ym. 2005, 342, 348.) Von Wright kuvaa galileista perinnettä teoreettisena tieteenä, jossa tavoitellaan

ennustettavuutta ja ilmiöitä selitetään hypoteesien ja teorioiden muodostamisen kautta (Von Wright 1970, ix, sit. Tuomi & Sarajärvi 2018, 32-33).

Toinen lähestymistapa todellisuuteen on sen näkeminen subjektiivisena, vuorovaikutteisena sekä arvosidonnaisena. Todellisuus muodostuu ihmisten arvojen ja intressien kautta. Subjektiivisen todellisuuskäsityksen mukaan oleellista on totuuden ja epätotuuden sijaan pohtia merkityksiä. (Raunio 1999, 84, 97.) Von Wrightin kuvaaman jaottelun mukaan aristoteelinen perinne, deskriptiivinen tiede perustuu ilmiön kuvaamiseen ja ymmärtämiseen (Von Wright 1970, ix, sit. Tuomi & Sarajärvi 2018, 32-33). Tieteenfilosofiselta ajattelutavaltaan konstruktivismi, hermeneutiikka ja fenomenologia esimerkkeinä kuvaavat tällaista ontologista käsitystä todellisuudesta (Heikkinen ym. 2005, 348). Tieteenfilosofisia lähestymistapoja ei ole tarkoituksenmukaista erotella dikotomisesti vaan oleellisempaa on pohtia niiden taustalla olevia todellisuus- ja tietokäsityksiä sekä niiden merkitystä tutkimuksen metodien että valintojen perustelemisen kannalta. Erilaiset metodit ja niiden käyttö lisääntyvät ja niitä käytetään myös yhdistellen. (Heikkinen ym. 2005, 340; Hirsijärvi, Remes & Sajavaara 2009, 136.)

Tämän tutkimuksen tieteenfilosofisia taustaoletuksia voidaan kuvata konstruktivistisen ja hermeneuttisen ajattelun viitekehyksistä, joissa todellisuutta lähestytään inhimillisen toiminnan tulkinnan ja merkitysten ymmärtämisen kautta (Taylor 1971, ix, sit. Raatikainen 2005, 48; Heikkinen 2005, 342). Toiminta ja käytännöt nähdään toimijoille tarkoituksellisina, tavoitteellisina sekä merkityksellisinä ja ne ovat niiden kautta ymmärrettävissä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 37). Konstruktivismi ottaa huomioon todellisuuden tarkastelussa historiallisen ajan, kulttuurin, sosiaalisen ympäristön sekä ihmisen subjektiiviset käsitykset ja merkitykset, joiden kautta ihminen rakentaa todellisuutta vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa (Heikkinen 2005, 342).

Tutkimukseni perustuu ajatukseen varhaiskasvatuksesta ja siihen liittyvästä esiopetuksesta yhteiskunnallisena instituutiona, jota ohjataan yhteiskunnallisella ohjausjärjestelmällä. Yhteiskunnalliset ja kulttuurilliset arvot, asenteet, tiedot ja taidot ovat kiinteä osa tutkittavaa ilmiötä ja toiminnan kontekstia. Esiopettajat toimivat työssään tässä kontekstissa ja rakentavat esiopetuksen arkea. Heidän kuvauksensa arjesta on merkityksellistä, kun tavoitteena on ymmärtää ohjausvälineiden tuottamaa toimintaa esiopetuksessa.

Tutkimukseni taustaoletuksen yhtymäkohtia löydän myös kulttuuritutkimuksesta, joka Alasuutarin (2011, 55-56, 63, 65) mukaan on keskeinen osa ihmistieteitä. Laadullisessa kulttuuritutkimuksessa selittäminen perustuu paikallisesti ymmärtävään selittämiseen, joka liittyy aikaansa historiallisesti ja kulttuurillisesti. Yhteiskunnallinen toiminta perustuu ihmisten antamille merkityksenannoille ja niiden tulkinnoille. Kulttuuritutkimuksessa ja sosiologiassa tutkimuksen kohteena ovat myös yhteiskunnalliset normit ja säännöt.

Tutkimuksessani on läsnä ilmiöstä jo aiemmin tiedetty ja teoria ohjaa tutkimukseni rakentumista sekä analyysia, kuitenkin sitomatta sitä tiettyyn lopulliseen muotoon (Tuomi & Sarajärvi 2018, 108). Hermeneutiikassa ymmärtäminen tapahtuu ”hermeneuttisessa kehässä”, jossa tulkinta etenee prosessinomaisesti kokonaisuudesta osiin ja osista kokonaisuuteen, jossa tulkitseminen sekä ymmärtäminen edellyttävät aiempaa ymmärrystä tutkittavasta asiasta eli esiymmärrystä (Taylor 1971, ix, sit. Raatikainen 2005, 48; Tuomi & Sarajärvi 2018, 40-41). Tutkimuksen viitekehys muodostuu aikaisemmasta tiedosta tutkittavasta ilmiöstä sekä tutkimusta ohjaavasta metodologiasta. Tämä viitekehys muodostaa tutkimuksen teoreettisen osuuden (Tuomi & Sarajärvi 2018, 23-24).

Tutkimukseni lähestymistapa on laadullinen. Laadullinen tutkimus pitää sisällään useita erilaisia tapoja lähestyä tutkittavaa ilmiötä. Sen tavoitteena on ilmiöiden ymmärtäminen ja tulkinta, ei niinkään hypoteesien testaaminen ja yleistäminen. Laadullisen tutkimuksen menetelmät ovat dynaamisia ja niiden avulla tavoitellaan ilmiön kokonaisvaltaista hahmottamista. Todellisuus nähdään monitasoisena, jota tutkija myös osaltaan konstruoi. (Lichtman 2014, 13.) Laadullisessa tutkimuksessa kuvaavaa on myös se, että tutkittavilla on positiivinen riippuvuus tutkittavaan ilmiöön ja kohdejoukkoa ei siinä mielessä valita satunnaisesti (Goertz & Mahoney 2006, 229).

Epistemologian lähtökohtana on ontologinen käsitys todellisuudesta, jonka perusteella epistemologia tutkii tiedon käsitettä, alkuperää ja sen saavuttamisen mahdollisuuksia. Voidakseen tutkia tietoa täytyy olla käsitys siitä todellisuudesta, jossa tieto on. Epistemologia ottaa kantaa tiedon luotettavuuteen ja varmuuteen sekä tiedon kriteereihin. (Raunio 1999, 29-30.) Epistemologia ohjaa tutkijaa pohtimaan, mikä metodi on pätevä tutkimuksen kohteena olevan tiedon saamiseksi. Objektiivinen todellisuuskuva ohjaa epistemologista näkemystä tutkijan rooliin, joka on tutkittavasta riippumaton, kun taas subjektiivinen todellisuuskuva ohjaa epistemologiseen käsitykseen, jossa tutkija on vuorovaikutuksessa tutkittavan kanssa. Erilaisista epistemologisista lähtökohdista riippuen tietoa tutkittavasta voi saada määrällisellä tai laadullisella menetelmällä. (Raunio 1999, 100-104.) Tutkimuksessani todellisuus nähdään subjektiivisena ja vuorovaikutteisena, kuten edellä on perusteltu. Nämä perustelut ohjaavat myös tutkimuksessa käytettävien metodien valintaa, jotka mukailevat laadullisen tutkimuksen periaatteita.

Tutkimukseni tutkimuskysymykset, ”millaisia” ohjauksen välineitä esiopetuksessa käytetään sekä, ”miten” niiden käyttöä perustellaan tuottavat vastauksia kuvailevasti. Hirsijärven ym. (2009, 129) mukaan miten tai minkälaiset kysymykset liittyvät kuvailevaan tutkimukseen. Tutkimukseni tarkoituksena on lisäksi ymmärtää arjen toimintaa ja käytäntöjä esiopetusta ohjaavien välineiden tuottamana sekä esiopettajien kuvaamana. Tämä liittyy tutkimukseen tarpeen selittää, ”millaisia” käytäntöjä ohjausvälineiden käytöstä seuraa. Hirsijärvi ym. (2009, 129) kuvaa tällaista lähestymistapaa selittäväksi tutkimukseksi. Tutkimukseen voi sisältyä useampia tarkoituksia.

Kuvaileva ja selittävä tarkoitus voidaan liittää kvalitatiiviseen tutkimukseen. Kuvailevassa tutkimuksessa strategiana voidaan käyttää esimerkiksi dokumentointia, jossa tavoitellaan ilmiön keskeisiä piirteitä. Selittävässä tutkimuksessa etsitään selityksiä tilanteelle ja voidaan tunnistaa todennäköisiä syy-seurausketjuja. (em. 138-139.)

Triangulaatiolla tarkoitetaan Flickin (2018, 527) mukaan Denzin 1970-luvulla kehittämää tutkimusmenetelmien yhteiskäyttöä, jota voidaan kuvata teorioita, tutkijoita, aineistoja tai/ja metodeja yhdistäväksi. Triangulaatiolla perusteltiin aluksi tutkimuksen validiteettia. Nykyisin triangulaatiolla perustellaan ennemminkin tutkimuksen eri näkökulmien esiin saamista sekä ilmiön syvempää ymmärrystä. (em. 529-530.) Tutkimukseni tutkimuskysymykset ja tarkoitus on muodostettu niin, että saadakseni niihin vastauksia on tarkoituksenmukaista käyttää erilaisia tutkimusmenetelmiä. Triangulaatiota käyttämällä voin tarkastella tutkittavaa ilmiötä sekä kuvailevasti että selittävästi. Tavoitteena on erityisesti ilmiön ymmärtäminen erilaisista näkökulmista kokonaisvaltaisesti. Tutkimuksessani käytän metodeja yhdistävää triangulaatiota. Flickin (2018, 533, 538) mukaan ilmiötä voidaan lähestyä esimerkiksi käyttämällä kertomuksia ja haastatteluja. Triangulaation taso kuvaa menetelmien käytön yhdistämistä tiedon keräämisessä esimerkiksi yhdistämällä ne yhdeksi tapaukseksi. Tutkimuksessani käyttämäni havainnointipäiväkirjat ja dokumenttiperustaiset teemahaastattelut kuvaavat samaa tapausta, mutta tuovat siitä erilaisia näkökulmia tarkasteluun.

5 TUTKIMUSPROSESSIN KUVAUS

5.1 Tutkimukseen osallistujat

Tähän tutkimukseen osallistui uusimaalaisessa kunnassa yhdeksän esiopetuksessa työskentelevää esiopettajaa. Tutkimukseen osallistuneet ovat koulutukseltaan joko lastentarhanopettajia tai esiopetukseen pätevöityneitä sosionomeja. Tässä tutkimuksessa käytän heistä kokoavasti nimitystä esiopettaja. Työkokemusta esiopetusryhmästä heillä kaikilla on vähintään vuosi. Esiopettajat valikoituivat tutkimukseen siten, että kunnan kymmenestä eri alueilla sijaitsevista esiopetusyksiköistä saatiin osallistujia kuudesta eri esiopetusta tarjoavasta yksiköstä ja yhdeksästä ryhmästä.

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa puhutaan harkinnanvaraisesta näytteestä, jonka tavoitteena on saada riittävä kohdejoukko, jotta tutkimuskysymyksiin on mahdollista saada vastaukset. Yksiselitteistä määritelmää riittävän kohdejoukon määrästä ei ole. Tutkimuksessa käytettävien menetelmien havainnointipäiväkirjan ja teemahaastattelun kannalta on myös oleellista, että tutkittavilla on tietoa ja kokemuksia tutkittavasta ilmiöstä. (Hirsijärvi & Hurme 2009, 47, 58-59.)

Osallistujat valikoituivat tutkimukseen siten, että otin tutkimusluvan saamisen jälkeen suoraan yhteyttä puhelimitse esiopetusta tarjoaviin yksiköihin ja pyysin ryhmästä esiopettajaa puhelimeen. Esittelin tutkimuksen tavoitetta sekä toteuttamista, ja kysyin halukkuutta osallistua tutkimukseen. Tutkimuksesta kieltäytyneet perustelivat kieltäytymistä resurssien riittämättömyydellä, esimerkiksi kuuden tunnin työajalla tai muuhun työhön liittyvällä kiireellä. Tutkimuksen aineistonkeruun ajankohta oli loppukeväästä, joka on usein esiopetuksessa kiireistä aikaa, joka osaltaan saattoi vaikuttaa halukkuuteen osallistua tutkimukseen. Kiire on Hirsijärven & Hurmeen mukaan (2009, 88) yleisin syy, jolla perustellaan kieltäytymistä tutkimukseen osallistumista. Tutkimuksen kannalta oli oleellista hankkia aineisto vasta kauden lopussa, jotta kuluneen kauden aktuaalinen reflektointi olisi mahdollista.

Tutkimukseen osallistuneet esiopettajat työskentelivät kaikki kokopäiväisissä esiopetusryhmissä, joissa esiopetuksen lisäksi tarjottiin esiopetusta täydentävää varhaiskasvatusta. Esiopetusryhmät sijaitsivat päiväkotien yhteydessä. Osa tutkimukseen osallistuneista ryhmistä toimi tiloissa, joita käytti useampi esiopetusryhmä. Tutkimukseen osallistuneet esiopettajat työskentelivät

tiimeissä, joissa henkilökunnan rakenne muodostui suhteessa lapsiryhmään. Kasvattajia oli kahdesta kolmeen. Yhdeksästä ryhmästä viidessä toimi lisäksi avustaja. Kahdessa ryhmistä avustaja oli jaettu toisen ryhmän kanssa ja yhdessä ryhmistä avustaja toimi osa-aikaisesti.

Lapsia esiopetusryhmissä oli vähimmillään 13 ja enimmillään 22. Samoissa tiloissa saattoi kuitenkin toimia 35 lasta, kun tilat jaettiin useamman ryhmän kanssa. Yhdessä ryhmässä oli sekä esiopetusikäisiä että viisivuotiaita. Kyseisessä ryhmässä tutkimus rajattiin lasten osalta koskemaan vain esiopetusikäisiä. Tutkimukseen osallistuneissa ryhmissä lapsia oli 153. Osapäiväisten lasten osuutta tarkasteltaessa tiedot saatiin viiden ryhmän osalta, joissa täydentävän varhaiskasvatuksen tarvetta oli 136 lapsella. Pelkässä esiopetuksessa olevia lapsia näissä viidessä ryhmässä oli 22, jolloin heidän prosentuaalinen osuutensa oli 16%.

Tutkimusta varten lasten vanhemmilta kysyttiin tutkimuslupaa, joka koski lapsen henkilökohtaista varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen oppimissuunnitelmaa sekä esiopettajan lupaa viitata näihin esiopetuksen toimintaa raportoidessaan. Tutkimuslupaa kysyttiin koskien 153 lasta ja lupa tutkimuskäyttöön saatiin 94 lapsen osalta. Seitsemän kielsi tutkimukseen osallistumisen ja 52 ei palauttanut lupakyselyä. Tässä tutkimuksessa rajasin lasten esiopetuksen oppimissuunnitelmien käytön koskemaan esiopettajien viittauksiin dokumenttiperustaisissa teemahaastatteluissa.

5.2 Tutkimuksen eteneminen

Tutkimukseen osallistuvien varmistumisen jälkeen olin yhteydessä sähköpostitse yksikön esimieheen samalla tiedottaen häntä tutkimuksen tekemisestä. Tämän tiedottamisen tein tarkoituksellisesti vasta sen jälkeen, kun yksikön esiopettaja oli suostunut osallistumaan tutkimukseen, koska tässä vaiheessa en tiennyt, mistä yksiköstä osallistujat tulisivat, osallistumisen ollessa vapaaehtoista.

Tutkimuksen yhteydessä aineistoa hankittiin useammalla tavalla. Tutkimukseen osallistuvista esiopetusryhmistä kerättiin lasten henkilökohtaisia esiopetuksen oppimissuunnitelmia ja esiopettajien kirjauksiin perustuneita havainnointipäiväkirjoja. Havainnointipäiväkirjoja käsitellään aineistonkeruumenetelmänä tarkemmin luvussa 5.3. Ohje havainnointipäiväkirjojen kirjoittamiseen liitteessä 1 (liite 1). Tutkimuksen dokumenttiperustaiset teemahaastattelut perustuivat näihin havainnointipäiväkirjoihin sekä ryhmien omiin päiväkirjakalentereihin. Teemahaastattelua aineistonkeruumenetelmänä käsitellään luvussa 5.4. Teemahaastattelussa käytetty haastattelurunko liitteessä 2 (liite 2). Ryhmien päiväkirjakalentereilla tarkoitetaan tässä tutkimuksessa tiimien

käytössä olevia yhteisiä päiväkirjakalentereita, joihin he kirjasivat esimerkiksi suunniteltua ja toteutunutta toimintaa.

Esiopettajien kanssa sovittiin etukäteen määritelty havainnointipäivä huhti-toukokuulle, jolloin he täyttäisivät havainnointipäiväkirjaa. Näin toimimalla oli tavoitteena saada eri arkipäiviä havainnoinnin kohteeksi. Sovimme havainnointipäiväkirjan toimittamisesta ennen dokumenttiperustaista teemahaastattelua, jotta voisin tutustua niihin etukäteen. Osa havainnointipäiväkirjoista toimitettiin sähköpostitse ja osan kävin hakemassa. Dokumenttiperustaiset teemahaastattelut pidettiin toukokuussa. Haastattelujen yhteydessä sain myös lasten oppimissuunnitelmat niiden lasten osalta, joilta oli tutkimuslupa.

Teemahaastattelujen jälkeen toimitin aineistot Tampereen yliopistolle, jossa haastattelut litteroitiin kesä-heinäkuussa. Myös muu kerätty tutkimusaineisto eli lasten esiopetuksen oppimissuunnitelmat, toimitettiin Tampereen yliopistolle mahdollista myöhempää käyttöä varten, liittyen Early childhood education and care governance and equality in the era of accountability tutkimushankkeeseen.

Tutkimuksessa dokumenttiperustaisessa teemahaastattelussa mukana olleita esiopetusryhmien omia päiväkirjakalentereita ei kerätty tutkimuskäyttöön. Niiden tarkoituksena oli toimia haastattelussa muistin tukena, kun esiopettajat kuvasivat suunniteltua ja toteutunutta esiopetusvuotta.

5.3 Havainnointipäiväkirja aineistonhankintamenetelmänä

Tässä tutkimuksessa käytettiin yhtenä aineistonhankintamenetelmänä tutkimukseen osallistuneiden esiopettajien tuottamia havainnointipäiväkirjoja. Tutkimukseen osallistuvien kirjaamat havainnointipäiväkirjat ovat hyvä tapa tuottaa tietoa arkisista päivittäisistä toiminnoista ja sitä kautta saada monipuolista tietoa tutkittavasta ilmiöstä (Jacelon & Imperio 2005, 991).

Hirsijärven ym. (2009, 219) mukaan päiväkirjoilla voidaan tuottaa tietoa erilaisista tapahtumista. Ne voivat pitää sisällään myös kuvausta tapahtumien sisällöistä ja kontakteista. Yhdistämällä havainnointipäiväkirjoihin haastattelu voidaan syventää havainnointipäiväkirjalla tuotettua aineistoa. Havainnointipäiväkirjan pohjalta voidaan muodostaa haastatteluun kysymyksiä, joiden avulla on mahdollista palata aikaisempiin tapahtumiin ja niiden avulla saada lisää ymmärrystä tutkittavien näkemyksistä arjen tapahtumista. Tutkimukseen osallistujia ohjeistetaan päiväkirjan tuottamisessa, jotta sen avulla saatava tieto olisi relevanttia tutkimuksen kannalta. Näin ollen

päiväkirjaa täytetään tietoisesti tutkimusta varten. Osallistujien käsitykset yleensä vaihtelevat havainnointipäiväkirjan tekemisestä. Osan mielestä se on luonteva tapa kuvata toimintaa, osan mielestä taas haastava. Usein osallistujilta vaaditaan kykyä havainnoida sekä ilmaista itseään. Havainnointipäiväkirjaa voidaan tuottaa esimerkiksi kirjoittamalla tai nauhoittamalla. Havainnointipäiväkirjaa pidetään hyvänä vaihtoehtona silloin, kun pitkäaikaista osallistavaa havainnointia ei ole mahdollista toteuttaa. (Jacelon & Imperio 2005, 991-995.)

Päiväkirjamenetelmän haasteena on tuotu esille sen työläyttä (Malinen ym. 2009, 259-260). Tämä näkökulma tuli myös tutkimuksessani esille, kun osallistujia rekrytoitiin mukaan ja osa mietti osallistumistaan tästä lähtökohdasta. Kuitenkin havainnointipäiväkirjan teon jälkeen useimmat kommentoivat päiväkirjan tekoa positiivisesti ja omia näkökulmia avaavaksi (em. 261).

Tutkimukseen osallistuvien tuottaman havainnointipäiväkirjan käyttö on tutkimuksessani perusteltua, koska saadakseni tietoa ohjausvälineiden tuottamasta arjesta on oleellista saada tutkimuskäyttöön kuvausta arjen tilanteista (Paananen 2017, 35). Osallistuvaa pitkäaikaista havainnointia ei ollut ajallisesti mahdollista toteuttaa tämän tutkimuksen puitteissa. Tutkimuksen tavoitteena on saada esiopettajien kuvaus ja ääni esille, koska he ovat toiminnallaan rakentamassa esiopetuksen arkea. Tästä näkökulmasta on myös mielestäni perusteltua käyttää tutkimukseen osallistuvien tuottamaa havainnointipäiväkirjaa, koska esiopettajat kirjaavat heidän näkökulmastaan oleellisia ja merkityksellisiä tapahtumia arjesta. Suomessa havainnointi on tyypillistä lastentarhanopettajien toimintaa ja se on heille tuttu tapa toimia (em. 36).

Havainnointipäivät on hyvä sopia etukäteen, jotta tutkimukseen saataisiin kuvauksia eri viikonpäivistä (Paananen 2017, 36). Toiveena oli myös, että havainnoitava päivä kuvaisi mahdollisimman tavanomaista päivää esiopetuksesta. Havainnoitavia päiviä kertyi tutkimukseen yhdeksän ja arkipäivistä muut paitsi tiistai olivat edustettuina. Kyseinen päivä jäi tutkimuksesta pois yhden osallistujan peruttaessa osallistumisensa.

Tutkimuksessa käytetty päiväkirjarunko ohjeineen liittyy Early childhood education and care governance and equality in the era of accountability tutkimushankkeeseen. Tutkimuksessani hyödynsin tätä materiaalia muokattuna omaan tutkimukseeni soveltuvien osien. Päiväkirjarungossa osallistujia ohjeistettiin havainnoimaan ja dokumentoimaan omaa toimintaansa työpäivän aikana. Ohjeistuksessa painotettiin kuvauksen tarkkuudessa sitä, että osallistuja sen kautta voisi palauttaa mieleen, mistä tilanteesta oli kulloinkin kyse.

Ennen varsinaista havainnointia osallistujat täyttivät esitietoina havainnointilomakkeeseen yleistä kuvausta ryhmästä. Esitietoina kysyttiin lasten lukumäärää ja ikäjakaumaa, kasvatushenkilöstön lukumäärää ja koulutusta sekä päivä- että viikkorytmiä. Lomakkeessa oli myös

kohta, johon pyydettiin kirjaamaan suunnitelma, mikäli havainnointipäivällä olisi etukäteen suunniteltua toimintaa.

Varsinaiseen havainnointipäiväkirjaan esiopettajia pyydettiin kirjaamaan kuvausta päivän toiminnasta sekä keskustelujen sisällöistä. Lisäksi heitä pyydettiin kirjaamaan, keitä lapsia ja aikuisia liittyi toimintaan. Ohjeistuksessa ohjattiin myös kirjaamaan tapahtuma-aikoja sekä muuta informaatiota, jotka ovat oleellisia kuvauksen ymmärtämisen kannalta. Osallistujia ohjeistettiin kirjaamaan työpäivän aikana lyhyitä muistiinpanoja ja kirjaamaan varsinainen havainnointipäiväkirja työpäivän jälkeen pääosin viimeistään seuraavana päivänä. Sovimme havainnointipäiväkirjojen toimittamisesta joko sähköpostitse tai kirjaustavasta riippuen sovitusta paikasta noudettuna.

Aineistoa kertyi esitietojen lisäksi havainnointipäivästä yhdestä neljään sivua (puhtaaksi kirjoitettuna New times roman, 1,5 riviväli 12 fontti). Yhteensä aineistoa kertyi 22,5 sivua. Havainnointipäiväkirjoihin perustuvat teemahaastattelut pidettiin mahdollisimman pian päiväkirjojen palauttamisen jälkeen, kuitenkin kolmen viikon sisällä. Halusin ennen teemahaastatteluja saada kaikki havainnointipäiväkirjat käyttööni, koska näin pystyin jo ennen teemahaastatteluja muodostamaan käsitystä niissä esiintyvistä kokoavista teemoista.

5.4 Teemahaastattelu aineistonhankintamenetelmänä

Tutkimuksen primaariaineistona olivat dokumenttiperustaiset teemahaastattelut. Dokumenttiperustaisuudella tarkoitetaan tässä tutkimuksessa esiopettajien tuottamia havainnointipäiväkirjoja, lasten esiopetuksen oppimissuunnitelmia sekä esiopetusryhmissä käytössä olevia ryhmien yhteisiä päiväkirjakalentereita.

Haastattelutilanteessa tutkijan käytössä olivat havainnointipäiväkirjat sekä lasten esiopetuksen oppimissuunnitelmat. Ryhmän yhteiset päiväkirjakalenterit toimivat esiopettajan muistin tukena ryhmän toimintaa kuvatessa. Lasten oppimissuunnitelmiin esiopettajat viittasivat tarvittaessa haastattelutilanteessa kuvatessaan lasten toimintaa. Hirsijärven ja Hurmeen (2009, 28) mukaan käyttämällä päiväkirjoja, kirjoitelmia ja teemahaastattelua menetelminä päästään lähelle merkityksiä, joita tutkittavat antavat tutkittavasta ilmiöstä ja tapahtumista. Ne myös mahdollistavat tutkittavien äänen ja monipuolisten näkökulmien esille tulon. Haastatteluja käyttämällä voidaan tapahtumia lähestyä sekä tapahtuneen kautta että pohtimalla ja suuntaamalla katsetta myös tulevaan (Warren 2002, 85). Dokumenttiperustaista haastattelua on käytetty yhdistämään eri menetelmillä

tuotettua aineistoa sekä tuomaan keskusteluun reflektiivisyyttä ja argumentointia arjen tapahtumien taustalla olevista tekijöistä (Paananen 2017, 40).

Tässä tutkimuksessa dokumenttiperustaisella teemahaastattelulla on tavoitteena syventää, selventää sekä perustella havainnointipäiväkirjassa kuvattua toimintaa ja niiden kautta saada tutkimuskysymyksiin vastauksia (Hirsijärvi & Hurme 2009, 35,42). Teemahaastattelun käyttö on luonteva menetelmä, kun tutkimukseen osallistujat nähdään aktiivisina ja merkityksiä tuottavina. (Warren 2002, 83). Teemahaastattelu on menetelmänä puolistrukturoitu haastattelu, jossa haastattelu koskee etukäteen suunniteltuja teemoja, jotka ovat perusteltavissa tutkimuksen viitekehyksen näkökulmasta. Vaikka kysymykset on muodostettu keskeisistä teemoista, ne voivat syventyä ja tarkentua haastattelun aikana. Tutkija on ennalta tutustunut ilmiötä koskevaan teoriaan ja käytäntöön ja näiden kautta haastattelulle on muodostettu runkoa. Haastateltavilla tiedetään olevan kokemusta tutkittavasta asiasta. (Hirsijärvi & Hurme 2009, 43,47, 87-88.)

Dokumenttiperustaisen teemahaastattelun runko muodostui tutkimuksen viitekehykseen ja aikaisempaan tietoon liittyen. Tavoitteena oli kysymysten kautta käydä läpi esiopettajien kirjaamaa havainnointipäiväkirjaa ja niiden kautta lähestyä toiminnan taustalla olevia ohjausvälineitä. Toimintoja ja käytäntöjä perusteltaessa huomiota kiinnitettiin teoreettisen viitekehyksen näkökulmasta keskeisiin käsitteisiin.

Dokumenttiperustaiset teemahaastattelut toteutettiin yksilöhaastatteluina haastateltavien valitsemassa paikassa. Kaikki haastateltavat halusivat, että haastattelut pidetään heidän työpaikoillaan. Haastattelupaikkaa valitessa toiveena oli rauhallinen tila, jossa ei tulisi turhia keskeytyksiä. Haastattelua varten varattiin aikaa 90 minuuttia ja haastattelut kestivätkin lyhimmillään 77 minuuttia ja pisimmillään 105 minuuttia. Yhteensä haastatteluaineistoa kertyi 785 minuuttia eli 13 tuntia. Kaikki haastattelut nauhoitettiin sekä haastattelunauhurilla että puhelimen nauhoitussovelluksella. Teemahaastattelun heikkoutena Tuomi & Sarajärvi (2018, 86) tuovat esille sen aikaa vievyyden sekä kalleuden. Tutkimuksessani haastatteluihin meni mielestäni kohtuullisesti aikaa. Teemahaastattelut litteroitiin tutkimushankkeen toimesta, joka vähensi ajankäytöllisesti omaa työtäni.

Haastattelun alussa juteltiin tulevasta haastattelusta ja kävimme haastattelurungon läpi. Kerroin sen olevan suuntaa antava ja jättävän varaa soveltamiselle. Haastattelu aloitettiin orientoivilla ja helpoilla kysymyksillä, jotka koskivat havainnointipäiväkirjan toteuttamista sekä päivää, josta se tehtiin.

Teemahaastattelun rungon on tarkoituksena toimia haastattelussa muistilistana sekä kiintopisteenä, joka ohjaa haastattelun kulkua jättäen sen kuitenkin niin väljäksi, että tutkittavien erilaiset näkökulmat ilmiöstä saadaan esille. Haastattelun aikana haastatteli voi esittää syventäviä

sekä lisäkysymyksiä asian hahmottamiseksi ja haastattelua eteenpäin vieväksi. (Hirsijärvi & Hurme 2009, 66-67, 109.)

Koska haastattelu toteutettiin dokumenttiperustaisena teemahaastatteluna, aikaisemmin tuotetut havainnointipäiväkirjat olivat oleellisessa osassa haastattelussa. Havainnointipäiväkirjat perustuvat haastateltavien jokapäiväiseen toimintaan ja sitä kautta ne inspiroivat keskustelua (Paananen 2017, 42). Haastattelu eteni joustavasti havainnointipäiväkirjaa mukaillen ja sen pohjalta esitettyjen kysymysten kautta. Kysymyksen kohteena oli päivittäiset toiminnot perusteluineen. Haastattelussa kysyttiin esimerkiksi, ”miksi” tietty toiminto tehtiin ja, ”mihin” se perustui. Pääpaino haastattelussa oli havainnointipäiväkirjassa ja sen kautta toimintaa ohjaavissa välineissä. Haastattelun lopussa palattiin ryhmän päiväkirjakalenteriin sekä sen kautta nostettiin esille ajatuksia kuluneesta vuodesta.

Teemahaastattelutilanne on vuorovaikutteinen, jossa keskustelun tavoitteena on tiedon saaminen. Haastattelija motivoi haastateltavaa omalla kiinnostuksellaan sekä luottamuksellisuudella. Haastattelijan rooli on osallistua haastatteluun puolueettomasti sekä mahdollisimman neutraalisti. Ystävällinen ja sensitiivinen asenne herättää luottamusta. (Hirsijärvi & Hurme 2009, 94-98.) Teemahaastattelua tehdessä täytyy pitää mielessä koko ajan tutkimuksen tavoite, tarkoitus sekä tutkijan rooli.

Valmistauduin jokaiseen haastatteluun huolellisesti lukemalla havainnointipäiväkirjat läpi. Lukemisessa kiinnitin huomiota toimintoihin, joita esiopettajat olivat kuvanneet ja alleviivasin yhtä tapahtumaa kuvaavia kohtia, joihin voisi palata haastattelussa. Haastattelut sujuivat joustavasti ja teemahaastattelun mukaisesti. Haastateltavat tulivat hyvin vuorovaikutukseen ja vastasivat kysyttyihin kysymyksiin. Jokaista kohtaa ei käyty läpi vaan soveltaen ja sen mukaan, millaista tietoa haastattelun aikana kertyi. Osassa haastatteluista tuli lopussa hieman kiire ja esimerkiksi ryhmän päiväkirjan läpikäyminen jäi pinnalliseksi. Tämä ei kuitenkaan mielestäni haitannut, koska samoja asioita olimme sivunneet haastattelun aikana. Useampia haastatteluja pidettyäni huomasin aineistossa samoja toistuvia teemoja esimerkiksi kunnan ohjausvälineistä. Tämä kertoi aineiston riittävydestä tutkittavan ilmiön kannalta. Saturaatio on aineiston kylläntymistä, joka tarkoittaa, että sen avulla on saatu esille ilmiötä kuvaavaa teoreettista peruskuviota (Tuomi & Sarajärvi 2018, 99). Tämä näkökulma vahvistaa ajatustani, että teemahaastattelulla saavutettiin sille asetetut tavoitteet.

5.5 Aineiston analyysi

Laadullisessa tutkimuksessa sisällönanalyysi on perusanalyysimenetelmä, jota voidaan käyttää erilaisissa tutkimuksellisissa lähestymistavoissa. Se sopii hyvin erilaisten dokumenttien analysointiin esimerkiksi päiväkirjat ja haastattelut. Sisällönanalyysillä tutkittavasta ilmiöstä pyritään saamaan tiivistetty ja yleisessä muodossa tuotettu kuvaus. Sisällönanalyysissä aineisto järjestetään johtopäätösten tekemisen perustaksi. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 103,117,189.) Tältä näkökulmalta sisällönanalyysi on perusteltu valinta tutkimuksen aineiston analyysimenetelmäksi.

Tutkimuksessa aikaisempi tieto sekä teoria tutkittavasta ilmiöstä ovat olleet läsnä koko tutkimusprosessin ajan. Ne ovat toimineet teoreettisen lähtökohdan perustana. Olen kuitenkin lähtenyt liikkeelle siitä ajatuksesta, että teoreettinen lähtökohta laajentuu ja syventyy tutkimuksen aikana, kun tieto tutkittavasta ilmiöstä lisääntyy. Näin ollen näkisin sen ohjaavan analyysin kulkua väljästi.

Teorian sekä ilmiötä kuvaavien käsitteiden kautta olen järjestänyt aineiston ensimmäisessä analyysivaiheessa yläluokkiin, joita ovat normiohjaus, resurssi- ja tulosohejaus sekä informaatio- ja ohjelmaohjaus. Nämä yläluokat kuvaavat analyysin teoriaohjaavuutta ja ovat muodostuneet tutkimuksen teoreettisten lähtökohtien ja käsitteiden kautta. Näiden yläluokkien kautta lähestyn seuraavaa analyysivaihetta, jossa muodostan luokittelun pohjalta teemoja sekä alaluokkia, jotka kuvaavat ohjausvälineitä ja niiden käyttötarkoituksia sekä aktuaalisia toimia, joita esiopettajat kuvaavat ohjausvälineisiin liittyen arjen tilanteissa. Tästä seuraavassa vaiheessa teen johtopäätöksiä tutkimuskysymyksiin ja teoreettiseen lähtökohtaan peilaten. Seuraavissa kappaleissa kuvaan tarkemmin, miten tämän tutkimuksen analyysin vaiheet ovat rakentuneet.

Aineiston analyysi perustuu teemahaastatteluaineiston analyysiin. Havainnointipäiväkirjat toimivat tutkimuksessa haastattelun runkona, joten niitä ei analysoida erikseen. Aineiston analyysissä voidaan kuitenkin palata havainnointipäiväkirjan merkintöihin, mikäli ne syventävät tai selventävät haastatteluaineistoa. Tästä esimerkkinä koonti esiopettajien havainnointipäiväkirjaan kirjaamista päivittäisistä esiopetuksen aikatauluista ja sisällöistä, joka on liitteenä 3 (liite 3).

Tutkimuksen analyysi on teoriaohjaavaa, koska teoria on osaltaan ohjaamassa analyysin kulkua, mutta sitä ei ole tarkoitus testata. Teoriaohjaavassa analyysissä päättely on usein abduktiivista, jossa valmiit mallit ja aineistolähtöisyys vaihtelevat. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 109-110.)

Aineiston analyysin olen aloittanut luokittelemalla teemahaastattelun aineiston teoriaohjaavasti yläluokkiin, joita ovat normiohjaus, resurssi- ja tulosohtaus sekä informaatio- ja ohjelmaohjaus, kuten edellä jo kuvasin. Normiohjaukseen on luokiteltu kuvaukset lakeihin ja opetussuunnitelmiin liittyen. Normiohjaavaa aineistoa oli niin paljon, että se on jaettu edelleen kahteen yläluokkaan, joita ovat lait- ja asetukset sekä opetussuunnitelmat. Resurssi- ja tulosohtaukseen on luokiteltu talouteen, henkilöstöresursseihin ja tiloihin liittyviä kuvauksia. Informaatio- ja ohjelmaohjaukseen on luokiteltu tiedottamiseen, tiedonjakamiseen, palaverihin sekä koulutuksiin liittyviä kuvauksia. Tätä vaihetta analyysissa voisi kuvata myös hermeneuttisen kehän vaiheena, jossa muodostin aineistosta esiyymmärrystä teoriaan liittyen (Hannula 2007, 121). Völjän teoriaohjaavuuden näkökulmasta aineistoa analysoitaessa on huomioitu myös mahdollisuus uusien luokkien syntymiselle. Abduktiivinen päättely on ollut analyysivaiheessa läsnä koko ajan.

Näiden luokittelujen jälkeen jatkoin analyysia edelleen ja pohdin muodostamani esiyymmärryksen kautta luokitteluni suhdetta tutkimuskysymyksiin ja erityisesti ohjausvälineisiin. Tätä kohtaa voisin kuvata tutkimuksen haastavimpana osiona. Ohjausvälineet näyttäytyivät analyysissa moniulotteisina ja sisälsivät moninaisia ohjaukseen liittyviä keinoja. Aineiston analyysin perusteella ilmeni, että arjen kontekstissa ohjausvälineet eivät näyttäydy selvärajaisina vaan ne lomittuivat ja niistä muodostuu uusia luokkia tai kuvaavia teemoja. Paavolan ja Hakkaraisen (2006, 273) mukaan abduktiivinen päättely ohjaa sellaisten ilmiöiden äärelle, joille ei näyttäisi olevan tai löytyvän selitystä.

Edellisen luokittelun pohjalta jatkoin aineiston analyysia teemoittelemalla sekä tiivistämällä aineistoa. Tässä vaiheessa teemoittelun perusteena oli löytää ohjausvälineet, joita esiopettajat kuvasivat ja joiden käytöllä he perustelivat arjen toimintoja. Tuomi ja Sarajärvi (2009, 96-97) kuvaavat tätä teoriaohjaavan aineiston analyysina, jossa on teoreettisia kytkentöjä, jotka auttavat analyysin teossa sekä avaavat uusia ajatuksia valmiiden mallien ja aineistolähtöisyyden vaihdellessa. Tähän analyysivaiheeseen liittyen ***muodostui kolme teemaa, joita ovat kansallinen lainsäädäntö ja sen paikallinen tulkinta, esiopetusta ohjaavat opetussuunnitelmat sekä arjen sopimukset ja aikataulut***. Nämä ovat teemoja, joihin liittyen esiopettajat perustelivat, ”miksi” tietty toiminto tehtiin tai, ”mihin” se liittyi.

Näihin teemoihin liittyen tarkentui aineistosta alaluokat, jotka kuvaavat ohjausvälineitä. Näitä alaluokkia kuvaavat kansallisessa lainsäädännössä ja sen paikallisessa tulkinnassa esiopetusta ohjaavat lait ja asetukset sekä niiden tulkinta ja toteutus paikallisessa kontekstissa. Esiopetusta ohjaavat opetussuunnitelmat sisältävät alaluokat, joissa on Esiopetuksen opetussuunnitelma 2014, paikallinen esiopetuksen suunnitelma, paikalliset sitovat tavoitteet, yksikkökohtaiset esiopetuksen opetussuunnitelmat sekä lapsen yksilöllinen oppimisensuunnitelma. Arjen sopimukset ja aikataulut

sisältävät alaluokat palaverista, pedagogiikkatiimeistä, tiimisopimuksista, päiväkirjakalentereista, pienryhmätoiminnoista sekä puuhakartoista. Nämä alakuokkien sisällöt valikoituivat aineiston analyysistä varsinaisiksi alaluokiksi sen mukaan, että niistä oli useampi maininta aineistossa. Tämän kautta sain rajattua aineistoa sekä tiivistettyä tähän aineistoon selkeämmin liittyvät ohjausvälineet.

Tämän analyysivaiheen kautta siirryin seuraavaan vaiheeseen, jossa tarkensin analyysistä ohjausvälineiden käyttötarkoituksia kuvaavia perusteluita. Kaikissa teemoissa yhteiseksi ohjausvälineiden nimittäjäksi niitä perusteltaessa muodostui teemat, jotka olivat esiopetuksen velvoittavuus ja tasavertaisuus sekä esiopetuksen yksilöllistäminen. Tämän jälkeen tarkensin aineistosta kuvaukset, joiden kautta esiopettajat kuvasivat arjen aktuaalista toimintaa ja käytänteitä, jotka liittyivät ohjausvälineisiin. Tämän jälkeen aloitin tulosesion rakentamisen vastaamalla jokaiseen tutkimuskysymykseen erikseen.

5.6 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa on huomioitava sen taustasitoumuksia sekä tutkimuksellisia tavoitteita (Tuomi & Sarajärvi 2018, 158). Tutkimukseni taustasitoumukset liittyvät laadulliseen tutkimusperinteeseen, jossa tieto nähdään subjektiivisena ja vuorovaikutteisena. Kun tutkimuksen kohteena ovat esiopetuksen arkea ohjaavat välineet ja niiden tuottama arki esiopettajien kuvaamana, ei ole mielekästä pohtia heidän kuvaustensa ja tulkinnan oikeellisuutta tai vääryyttä suhteessa todellisuuteen (Tuomi & Sarajärvi 2018, 161). Tutkimuksen taustasitoumusten kautta tutkimuksella saatavan tiedon ei oleteta olevan riippumaton kontekstista, subjektiivisista käsityksistä tai vuorovaikutuksista. Ne ovat osa tutkittavien todellisuutta. Tutkimuksen ei ole tarkoitus tuottaa yleistettävää tietoa, mutta se voi osaltaan herättää pohtimaan laajemmin esiopetusta ohjaavien välineiden merkitystä sekä yhteyttä arkea rakentavina ja on sitä kautta ilmiönä kiinnostava ja tärkeä.

Laadullisen tutkimuksen taustasitoumuksiin perustuvaa tutkimusta ei ole tarkoituksenmukaista kuvata samoin luotettavuuskriteerein kuin määrälliseen tutkimukseen perustuvaa tutkimusta (Janesick 2002, 393). Reliaabeliudella ja validiteetilla on pyritty perinteisesti kuvaamaan objektiivisesti tuotetun todellisuuden luotettavuutta, toistettavuutta sekä ennustettavuutta. Laadullisessa tutkimuksessa todellisuuskäsite määritellään erilaisista lähtökohdista ja tähän perustuen luotettavuuden määrittelyssä reliaabeliuden ja validiteetin käsitteet täytyy myös määritellä erilaisista näkökulmista käsin. (Hirsijärvi & Hurme 2009, 185-186.)

Näihin taustasitoumuksiin ja tavoitteisiin liittyen on oleellista tarkastella laadullisen tutkimuksen luotettavuutta kokonaisuutena sekä sitä, että valitut metodit ovat relevantteja tutkimuksen tavoitteen kannalta. Kokonaisuutta tarkasteltaessa luotettavuutta lisää se, että tutkimuksessa kerrotaan tarkasti, miten se on tehty ja miten tuloksiin on päädytty. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkimuksen reliaabeliutta on kiinnittää huomiota aineiston analyysiin ja tulkinnan tarkkuuteen. (Hirsijärvi & Hurme 2009, 232,189; Jensen 2008, 209.) Tähän tutkija vaikuttaa omalla toiminnallaan raportoimalla yksityiskohtaisesti ja avoimesti tutkimuksen kulkua (Tuomi & Sarajärvi 2018, 165). Tutkimuksessa olen pyrkinyt kuvaamaan perustellen sekä vaiheittain tutkimuksen etenemistä. Olen kuvannut tarkasti tutkimuskysymykset, tutkimuksen taustasitoumukset, teoreettisen viitekehyksen muodostamisen, metodien valinnan, aineiston analyysin sekä tulkintojen ja johtopäätösten tekemisen.

Tutkimuksessa käytetään useampaa aineistonkeruumenetelmää, triangulaatiota, jolla voidaan tarkentaa tutkimuksen luottavuutta (Hirsijärvi & Hurme 2009, 233). Käyttämällä aineistonkeruumenetelminä sekä havainnointipäiväkirjoja että teemahaastattelua on mahdollista tarkentaa ja selventää kuvattuja tilanteita sekä tarvittaessa kysyä lisäkysymyksiä yhteisen ymmärryksen luomiseksi. Tämä osaltaan vähentää väärinymmärryksen syntymistä ja mahdollistaa samalla asian monipuolisen käsittelyn. Havainnointipäiväkirjojen pohjalta tehdyt dokumenttiperustaiset teemahaastattelut lisäävät tutkimuksessa tutkittavien tuottamien käsitteiden esilletuloa ja yhdessä käytettyinä ne vahvistavat haasteltavalta saadun tiedon tulkintaa. Tutkimuksen aiheena olevaa ilmiötä on käsitteellistetty aikaisemman tutkimuksen ja tiedon, tutkittavien arkikokemusten sekä määrittelyjen kautta yhteistyössä tutkijan kanssa. Näin tavoitellaan tutkimuksen rakennevalidiutta ja pyritään saamaan ilmiöstä tutkimuksen kannalta oleellinen esille. (em. 187,189.)

Tutkimuksessa näkisin oman roolini sekä esiopettajana että tutkijana tukevan tutkimuksen luotettavuutta, koska esiopetuksen arki toimintoihin on oman kokemuksen kautta toimintaympäristönä tuttu. Oma käsitykseni ilmiöstä ei kuitenkaan ole ollut tutkimuksessa määrittelevä tekijä vaan tutkittavien havainnointipäiväkirjasta sekä dokumenttiperustaisesta haastatteluista syntyneet kuvaukset. Tutkimusta tehdessä tärkeä näkökulma on tutkijan avoin suhtautuminen tutkittavaan ilmiöön sekä ihmettely mieli avoinna (Hirvonen, 2006, 44-45).

5.7 Tutkimuksen eettisyys

Tutkimuksen etiikalla tarkoitetaan oikean ja väärän, hyvän sekä pahan käsitteiden tarkastelua normatiivisen etiikan näkökulmista. Normatiivista etiikkaa kutsutaan myös moraalietiikaksi, jossa eettisiä kysymyksiä lähestytään eri näkökulmista. Deontologinen näkökulma lähestyy aihetta pohtimalla moraalista vääryyttä ja sen kautta ohjeet perustuvat kieltoihin. Konsekventiaalinen näkökulma lähestyy aihetta pyrkimällä lisäämään hyvää ja se perustaa ohjeet kehotuksiin. (Hallamaa, Launis, Lötjönen & Sorvali 2006, 397-398.) Suomessa tutkimuseettinen lautakunta on laatinut yhteistyössä suomalaisten tiedeyhteisöjen kanssa ohjeet hyvistä tieteellisistä käytänteistä sekä, kuinka niihin kohdistuvia loukkauksia käsitellään. Nämä ohjeet perustuvat monitieteelliseen näkökulmaan, mutta niiden lisäksi eri tieteenaloilla voi olla omia ohjeita ja normeja tutkimuksenteolle. (Tutkimuseettinen lautakunta 2012, 4-5.)

Hyvä tieteellinen käytäntö on perustana luotettavalle ja uskottavalle tutkimuksenteolle. Jokaisessa tutkimuksessa tutkija joutuu kuitenkin pohtimaan tutkimuksen eettisiä periaatteita myös tapauskohtaisesti. (em. 6.) Jokaisen tutkimuksen kohdalla on tarkasteltava aikaa, kontekstia ja menetelmiä, jotka vaikuttavat tutkimuksen eettisiin ratkaisuihin. Kattavaa tutkimuseettistä ohjeistusta ei ole, eikä sellaiseen ole edes tarkoituksenmukaista pyrkiä. (Hallamaa ym. 2006, 399-401.)

Tutkimuksessa olen pyrkinyt noudattamaan tutkimuseettisen lautakunnan ja oman tiedekunnan eettisiä ohjeita. Tutkimuseettisen lautakunnan (2012,6) mukaan hyvä tieteellinen käytäntö perustuu rehellisyyteen, huolellisuuteen ja tarkkuuteen koko tutkimusprosessin ajan. Olen tutkimuksessani pyrkinyt johdonmukaisesti ja tarkasti kuvaamaan tutkimuksen kulkua aina tutkimusaiheen ja tutkimuskysymysten asettamisesta alkaen. Olen tavoitellut johdonmukaista etenemistä, jotta lukija voi seurata perustelujani ja valintojani tutkimuksen edetessä. Olen kunnioittanut tutkimuksessa muiden tutkijoiden työtä ja viitannut asianmukaisesti julkaisuihin.

Koska tutkimus liittyy Early childhood education and care tutkimushankkeeseen governance and equality in the era of accountability osa tutkimuseettisistä ratkaisista liittyvät siihen. Tutkimuslupaa haettiin uusimaalaisesta kunnasta koskemaan koko hanketta. Tutkimuslupa myönnettiin maaliskuussa 2018. Siinä kuvattiin tutkimuksen tavoitetta, toteutusta sekä eettisiä kysymyksiä. Koska tutkimus ei sisällä arkaluontoista aineistoa, eettistä ennakkoarviointia ei ole tarvinnut tehdä (Tutkimuseettinen lautakunta 2012, 6).

Tutkimusluvan saamisen jälkeen olin puhelimitse yhteydessä esiopetusyksiköissä työskenteleviin esiopettajiin ja tiedustelin halukkuutta osallistua tutkimukseen. Tutkimukseen

osallistuvien kanssa sovimme samalla päivän, jolloin kävisin antamassa tarkemmat ohjeet tutkimukseen osallistumisesta. Tutkimukseen osallistujilla täytyy olla riittävästi tietoa tutkimuksesta ja siitä mihin hän tietojaan antaa (Kuula 2006, 125). Tutkimukseen osallistuville esiopettajille kerroin ensikontaktissa tutkimuksen perustiedot. Toisessa tapaamisessa he tutustuivat tutkimuslupa- ja tutkimussuunnitelmaan sekä tutkimuksen käytännön toteutukseen sekä ajankäyttöön. Heillä oli myös koko tutkimuksen ajan mahdollista ottaa tutkijaan yhteyttä joko sähköpostitse tai puhelimitse. Tutkimuksessa esiopettajilta ei kerätty henkilökohtaisia suoria tunnistetietoja, kuten nimiä tai osoitteita. Kerätyssä tutkimusaineistossa esiintyy kuitenkin kunnan, yksikön ja ryhmän sekä lasten nimiä, joten tutkimusta raportoitaessa on oltava huolellinen, ettei osallistujien anonymiteetti vaarannu epäsuorien tunnistetietojen kautta. (Kuula 2006, 129.) Tähän liittyen tutkimuksen tulosten raportoinnissa ei yksilöidä käytettäviä katkelmia, jotta niiden kautta ei vaaranneta tutkimukseen osallistuneiden esiopettajien anonymiteettiä.

Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Yksityisyyden ja ihmisarvon kunnioittaminen ovat tärkeimpiä tutkimuseettisiä normeja. Tutkimuksessa täytyy myös kunnioittaa tutkittavien itsemääräämisoikeutta sekä turvata tietojen luottamuksellisuus. Nämä lähtökohdat perustuvat kansainvälisiin sopimuksiin ja Suomen lakiin. (Kuula 2006, 124.) Suomen perustuslaissa (1999/731) säädetään yksityiselämän suojasta sekä henkilökohtaisesta koskemattomuudesta. Henkilötietolaissa (1999/523) säädetään henkilötietorekisteristä ja laissa viranomaistoiminnan julkisuudesta (1999/621) säädetään asiakirjojen julkisuudesta ja salassapidosta. (Hallamaa ym. 2006, 401-402.)

Tutkimuksen vapaaehtoisuutta halusin korostaa tutkimuksessani kysyessäni ensin esiopettajilta halukkuutta osallistua tutkimukseen ja vasta tämän jälkeen ilmoitin esimiehille yksikön osallistumisesta. Tutkimuksen keskeyttäminen täytyy olla myös mahdollista missä tahansa vaiheessa tutkimusta (Kalska & Nupponen 2006, 390).

Tutkimusta varten kysyttiin lasten vanhemmilta ja huoltajilta lupaa käyttää lasten henkilökohtaisia varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen oppimissuunnitelmia tutkimusaineistona. Tätä lupaa kysyttiin tutkimukseen osallistuneiden esiopettajien ryhmien lapsilta. Lasten vanhemmille ja huoltajille jaettiin tiedote tutkimuksesta, jossa kerrottiin tutkimuksen tavoite, tarkoitus ja aineistonkäyttötarkoitus sekä kysyttiin lupa tutkimukseen osallistumisesta. Tiedotteessa korostettiin tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuutta. Tutkimustiedotteessa kerrottiin, että lasten tunnistetietoja ei tallenneta ja ne poistetaan aineiston käsittelyä varten.

Tutkimuksessa kerätty aineisto on luottamuksellista. Tutkimuksessa kerätyt tiedot eivät saa joutua väärin käsiin ja tutkimukseen osallistuneiden anonymiteetti tulee suojata (Kuula 2006, 127.) Tutkimussuunnitelmassa (2.3.2018) on kerrottu, että tutkimuksessa henkilötietoja sisältävät aineistot anonymisoidaan, eikä niistä muodosteta henkilötietorekisteriä. Tutkimusaineistossa tunnistetietoja

voi säilyttää kuitenkin niin kauan, kuin tutkimuksen teon kannalta on välttämätöntä (Kuula 2006, 131). Valmiista raportista ei voi tunnistaa tutkimukseen osallistuneita esiopettajia eikä lapsia. Koska aineisto käsittelee esiopetusta ohjaavia välineitä tutkimukseen osallistunut kunta saattaa olla tunnistettavissa, mutta nimeä ei mainita, ellei siihen ole erityistä syytä. Tutkimuksessa kerätty anonymisoitu aineisto merkattiin kirjaamalla niin, että eri aineistot voidaan yhdistää myöhemmin kirjattujen tunnisteiden avulla. Havainnointipäiväkirjat kirjattiin H1-H9 koskemaan yhtä päiväkirjaa. Tähän yhdistettiin teemahaastattelut kirjaamalla ne 1-9 ja näin H1 kuvaa saman henkilön havainnointipäiväkirjaa ja teemahaastattelua. Lasten henkilökohtaiset esiopetussuunnitelmat kirjattiin kirjaimilla A, B jne. ja yhdistettiin havainnointipäiväkirjoihin ja teemahaastatteluihin H1A, H1B, H2A jne.

Tutkimuksen aineistoa säilytetään tutkimushankkeeseen liittyen Tampereen yliopiston ylläpitämällä salasanasuojatulla verkkolevyllä. Tutkimukseen osallistujilta on saatu suostumus aineiston mahdollisesta käytöstä myöhemmin tehtävissä pro gradu -tutkielmissa tai väitöskirjoissa.

6 TULOKSET

Tutkimuksen tulosten perusteella esiopetusta ohjataan moninaisilla välineillä, jotka arjen kontekstissa eivät näyttäytyneet selvärajaisina vaan ne muodostuivat erilaisista yhdistelmistä. Tämä vahvistaa aikaisemman tutkimuskirjallisuuden huomioita, joiden mukaan arjessa ohjausvälineet limittyvät ja täydentävät toisiaan (Kaarakainen 2008, 72) sekä voivat muotoutua uudella tavalla (Paananen 2017, 68-69). Kun ohjausta tarkasteltiin arkipäivän näkökulmasta, ohjausvälineet näyttivät muodostavan myös hybridejä, jotka liittivät yhteen useampia ohjauksen muotoja.

Ohjausvälineitä käytettiin tutkimuksen tulosten mukaan makro- ja mikrotason ohjauksellisina keinoina, jotta toiminta olisi tavoitteen suuntaista. Ohjausvälineiden rooli arjen muotoutumisessa osoittautui tutkimuksen tulosten mukaan toimintaa sekä mahdollistavana että rajoittavana. Makrotason ohjausvälineet näyttäytyivät toiminnan reunaehtoja muodostavana, kun taas mikrotasolla arjessa kehittyneet ohjausvälineet näyttäytyivät keinoina, joiden avulla yritettiin tuottaa tavoitteen suuntaista toimintaa olemassa olevilla resursseilla.

Tutkimuksen tuloksia käsitellään neljässä alaluvussa. Ensimmäisessä alaluvussa tarkastellaan esiopetusta ohjaavia välineitä. Toisessa alaluvussa tarkastelun kohteena on se, kuinka esiopettajat perustelevat ohjausvälineiden käyttöä. Kolmannessa alaluvussa huomio kiinnittyy siihen, millaisia käytäntöjä ohjausvälineiden käytöstä arjessa seuraa. Viimeisessä alaluvussa tutkimustuloksista tehdään yhteenvetoa ja johtopäätöksiä. Tässä alaluvussa tutkimustuloksia peilataan myös aikaisempaan tutkimuskirjallisuuteen ja nostetaan esille mahdollisia jatkotutkimuksen aiheita.

6.1 Esiopetusta ohjaavat välineet

Esiopetusta ohjaavista välineistä muodostui aineiston analyysin sekä abduktiivisen päättelyn perusteella kolme teemaa, jotka ovat kansallinen lainsäädäntö ja sen paikallinen tulkinta, esiopetusta ohjaavat opetussuunnitelmat sekä arjen sopimukset ja aikataulut. Nämä ohjausvälineitä kuvaavat teemat sisältävät erilaisia esiopetusta ohjaavia välineitä, joita tarkastellaan seuraavissa luvuissa.

6.1.1 Kansallinen lainsäädäntö ja sen paikallinen tulkinta

Kansallinen lainsäädäntö ja sen paikallinen tulkinta kuvaa ohjausvälineitä, johon liittyvät tämän tutkimuksen analyysin perusteella esiopetusta ohjaavat välineet, joilla on kansallinen lainsäädännöllinen perusta ja, jotka arjen kuvauksissa näyttäytyvät paikallisen tulkinnan ja toteutuksen kontekstissa. Näihin liittyen esiopettajat kuvaavat pääosin perusopetuslakiin ja -asetukseen sekä varhaiskasvatukseen liittyviä sisältöjä. Esiopettajien kuvauksissa lainsäädäntö ja asetukset näyttäytyvät ohjausvälineinä, jotka toimivat paikallisen esiopetuksen järjestämisen reunaehtoina. Normimuotoisina ohjausvälineinä ne muodostavat analyysin perusteella toiminnalle minimistandardeja, joiden puitteissa ohjausta tarkennetaan ja toteutetaan paikallisesti. Kansalliseen lainsäädäntöön kietoutuu esiopettajien kuvausten perusteella paikallisella tasolla resurssiohjausta, joka yhdessä normiohjauksen kanssa määrittelee esiopetuksen paikallista järjestämistä. Seuraavissa kappaleissa tarkastellaan esiopettajien kuvauksia näihin liittyen.

Esiopetuksen normiohjausta esiopettajat kuvaavat esiopetuksen velvoittavuudella, jonka johdosta lapsella on esiopetuksessa läsnäolovelvollisuus. Tätä esiopettaja kuvaa seuraavassa katkelmassa. *”Kun esiopetus on velvoittavaa niin, eli, tavallaan täällähän on läsnäolovelvollisuus.”*. Perusopetuslain mukaan lasten huoltajien on huolehdittava, että lapsi osallistuu esiopetukseen tai muuhun sen tavoitteet saavuttavaan toimintaan (perusopetuslaki 2014/1040, 26a§).

Tutkimukseen osallistuneessa kunnassa esiopetusta annetaan esiopettajien kuvausten mukaan neljä tuntia päivässä. Esiopetusaika on määritelty pääosin yhdeksästä yhteen. *”Koko kunnassa määritelty näin, et se on yhdeksästä yhteen, se on esiopetusaika. Kokopäivä ryhmässä myös.”*. Edellinen katkelma kuvaa paikallista normiohjausta, koska perusopetusasetuksessa ei määritellä, kuinka esiopetuksen tuntijako toteutetaan. Perusopetusasetuksessa määritellään esiopetukseen liittyvä 700 tunnin vähimmäismäärä ja se, että päivittäinen tuntimäärä ei voi olla viittä tuntia pidempi (1998/852, 3-4§).

Normiohjaava lainsäädäntö määrittelee, millaisia palveluja paikallisesti on tuotettava, mutta mahdollistaa paikallisen päätöksenteon järjestämisen tavoista. Esiopetuksen lainsäädännölliseen normiohjaukseen näyttäisi liittyvän paikallisella tasolla myös resurssiohjausta, jota kuvaa tutkimuskunnassa esiopetuksen järjestäminen keskittämällä. Keskittämistä voidaan kuvata resurssien kohdentamisella, jota esiopettaja kuvaa seuraavassa katkelmassa. *”Esiopetusta on keskitetty, että joka talossa ei ole esiopetusta.”*

Tutkimukseen osallistuneissa esiopetusryhmissä tarjotaan esiopetuksen lisäksi lakisääteistä täydentävää varhaiskasvatusta. Osa lapsista käyttää vain oikeutta osallistua esiopetukseen, kun taas

osa lapsista osallistuu myös täydentävään varhaiskasvatukseen. Tätä esiopettaja kuvaa seuraavassa katkelmassa. *"Meil on osa, ihan vaan eskarin ajan ja sitten osa sellaisia, et heillä on myös täydentävää varhaiskasvatusta."*

Perusopetuslakiin liittyen esiopetukseen osallistuvalla lapsella on oikeus maksuttomaan koulukuljetukseen, mikäli koulumatkaa koskevat kriteerit täyttyvät. Varhaiskasvatusta käyttävällä lapsella tätä oikeutta ei ole. Lainsäädäntöön liittyvään paikalliseen tulkintaan perustuen samassa ryhmässä olevilla lapsilla näyttäisi olevan erilaisia resursseja käytössä riippuen siitä, millaisia palvelukokonaisuuksia he käyttävät. *"Et sitten lapset, jotka on pelkästään esiopetuksessa, heille kuuluu tää kuljetus. Jos sit taas hoidossa, niin silloin ei kuulu kuljetusta."* Lainsäädäntöön liittyvää paikallista tulkintaa esiopetukseen kulkemisen osalta esiopettaja kuvaa seuraavassa katkelmassa.

Jos lapsi on esiopetuksessa nii, hän ei ole varhaiskasvatuslain alla, vaan hän on perusopetuslain alla, eli hän saa kulkea itse, jos asuu sillä tavalla ihan turvallisen välimatkan päässä. Jos on lapsi, siis vaikka tunninkin tai, niinku periaatteessa päivähoitossa, niin silloin se tilanne muuttuu heti eli silloin hän on varhaiskasvatuslain alla, ja silloin hän ei saa kulkea yksin. Eikä häntä saa luovuttaa alle 18-vuotiaalle.

Henkilökunnan ja lasten suhdelukujen enimmäismäärä on määritelty perusopetuslaissa kouluissa järjestettävän esiopetuksen osalta ja varhaiskasvatuslaissa päiväkodissa järjestettävän esiopetuksen osalta. (mts.17-18). Tutkimuskunnassa tähän tutkimukseen osallistui päiväkodeista ryhmiä, joissa oli kasvattajia kahdesta kolmeen, sekä lapsia vähimmillään 13 ja enimmillään 22. Osa esiopetusryhmistä jakoi tiloja useamman ryhmän kanssa ja yhteisissä tiloissa toimi kahdesta kolmeen esiopetusryhmää, jolloin lapsia oli 35. Lapsiryhmän koko ohjaa esiopettajan kuvauksen mukaan toiminnan suunnittelua ja toimintaa. *"Toiminnan suunnittelua on ohjannu ihan hirveesti lapsimäärät."* Esiopetuksen normiohjaus näyttäisi kietoutuvan myös resurssiohjaukseen, jossa lapsimäärät sekä käytössä oleva tila ovat toiminnan näkökulmasta merkityksellisiä.

Perusopetuslaissa määritellään lapsen oikeudesta saada tarvitsemaansa kasvun ja oppimisen tukea (mts.21). Tätä esiopettaja kuvaa seuraavassa katkelmassa *"No siis lapsella on lakisääteinen oikeus saada tarvitsemaansa tukea."* Lakisääteiseen normiohjaukseen liittyvää tukea esiopettaja kuvaa kolmiportaisena. *"Tuen kolmiportaisuus esiopetuksessa eli on niinku yleinen tuki, tehostettu ja erityinen tuki."* Paikallisella tasolla kuitenkin tarkennetaan tuen resurssointia ja esimerkiksi avustajan tuen saaminen näyttäisi liittyvän resurssien jakamiseen. Näin ollen näyttäisi siltä, että lakisääteisen tuen tarpeen määrittelyyn sekä tuen saamiseen liittyy myös paikallisen tason resurssiohjausta. Seuraavassa katkelmassa esiopettajan kuvausta tähän liittyen. *"Ja se on sit tavallaan, se tulee (avustaja) tuolta konsultoivan erityisopettajan kautta ja sitten hänen esimiehen*

kautta ne jakaa niitä ryhmiin. Ja varmaan se on koko kunnan tilanne ja tarve kartotetaan ja sitä katotaan että, missä sitä tarvetta tai määritellään varmaan missä sitä on eniten, ja sitä mukaa ne jaetaan.”.

6.1.2 Esiopetusta ohjaavat opetussuunnitelmat

Esiopetusta ohjaavat opetussuunnitelmat kuvaa tämän tutkimuksen analyysin perusteella ohjausvälineitä, joihin liittyy kansallinen Esiopetuksen opetussuunnitelman peruste 2014, paikallinen esiopetuksen opetussuunnitelma, paikalliset sitovat tavoitteet, yksikkökohtaiset suunnitelmat sekä lapsen yksilöllinen esiopetuksen oppimissuunnitelma. Tutkimuksen analyysissä ne näyttäytyivät esiopetuksen toimintaa ohjaavina, jotka tarkentuivat ja muotoutuivat tasolta toiselle siirtyessä. Normiohjaavan kansallisen ja paikallisen opetussuunnitelman tarkentuessa niihin liittyy resurssi-, informaatio- ja ohjelmaohjausta. Seuraavaksi tarkastellaan näitä lähemmin.

Esiopettajan kuvauksen mukaan kansallisessa ja paikallisessa esiopetuksen opetussuunnitelmassa määritellään esiopetuksen tavoitteet. *”Esiopetuksen opetussuunnitelma tämä valtakunnallinen ja kunnallinen siinä, sieltähän on totta kai tavoitteet ja näin.”.*

Paikalliset sitovat tavoitteet liittyvät esiopettajien mukaan tutkimuskunnan määrittelemiin tavoitteisiin ja kehittämishankkeisiin, joita ovat tutkimuskunnassa lasten osallisuuden sekä liikunnan lisääminen arjessa. Osallisuutta tutkimuskunnan sitovana tavoitteena esiopettaja kuvaa *”Ihan keskeinen sitte sieltä jo, esiopetuksen suunnitelmastakin lähtevä asia, että nimenomaan se pitää, et lapsen osallisuus on kuitenkin keskeinen asia.”.*

Toisena paikallisena sitovana tavoitteena on esiopettajan mukaan *”Liinu-hanke eli liikun ja nujan. Liikkumisen avulla opetellaan esiopetusta.”.* Tässä paikallista esiopetusta ohjaavassa välineessä näyttäisi yhdistyvän useampia ohjauksellisia keinoja. Liinu -hankkeessa (Saan liikkua, leikkiä ja nujuta) yhdistyvät esiopettajien kuvausten mukaan normiohjaus, ohjelmaohjaus, informaatio- sekä resurssiohjaus. Seuraavissa katkelmissa esiopettajat kuvaavat näitä ohjauskeinoja.

Kuten nyt esimerkiksi, nyt on liikunta ollut sitovana tavoitteena, niin kun Liinu-hanke, ja sen kautta tulleet lasten liikkeen lisääminen, on ollut iso osa meidän toiminnan rakennetta. Ja mistä on puhuttu myös kehittämispäivissä ja meillä on ollut työiltojakin siihen liittyen.

Kunnassa tällä hetkellä sitä liikuntaa on lisättävä. Se on tullu ja kuulumme siihen Liinu-hankkeeseen. Ja sitä kautta ollaan saatu myös määrärahojakin et ollaan voitu ostaa, lisää liikuntaan liittyvää materiaalia ja välineistöä. Ja kyllähän se liikuntasuositus, mikä sieltä

on tullu eikä se oo ihan, valtakunnallinenkin, että kuinka paljon lapsen pitää päivässä liikkua.

Ohjauksellisina välineinä paikalliset sitovat tavoitteet näyttivät perustuvan kansalliseen normiohjaukseen, joihin paikallisella tasolla liitettiin muita ohjausvälineitä. Yhdessä ne näyttivät täydentävän normiohjauksen tavoitteita, jotka perustuivat opetussuunnitelmiin.

Yksikkötason esiopetuksen opetussuunnitelmaa esiopettaja kuvaa ”*Esiopetuksen vuosisuunnitelmana*”. Lapsen yksilöllistä esiopetuksen oppimissuunnitelmaa esiopettaja kuvaa velvoittavana ja sellaisena, joka tehdään kaikille lapsille. ”*Se on kyllä ihan velvoittava ja kaikille lapsille on tehtävä se, kaikille esiopetusikäisille tehdään tämä.*”. Esiopetuksen opetussuunnitelman 2014 (2016, 47) mukaan oppimissuunnitelma on laadittava, mikäli lapsi saa tehostettua tukea. Paikallisen toteutuksen mukaan oppimissuunnitelma laaditaan kaikille esiopetuksessa oleville lapsille.

Esiopettajien kuvausten mukaan esiopetusta näytti ohjaavan velvoittavat, normimuotoiset opetussuunnitelmat, joiden toteuttamista tuettiin paikallisilla sitovilla tavoitteilla.

6.1.3 Arjen sopimukset ja aikataulut

Arjen sopimukset ja aikataulut näyttivät muodostavan kansallisen ohjauksen rinnalle rinnakkaisia arjessa muotoutuvia, toimintaa ohjaavia välineitä. Arjen sopimukset ja aikataulut kuvaavat tässä tutkimuksessa ohjausvälineitä, joilla ohjataan yksikön sekä tiimien toimintaa informaatiota jakamalla, toimintaa organisoimalla sekä asioista sopimalla. Lasten toimintaa ohjataan puolestaan etukäteissuunnittelulla ja organisoimalla lapsia pienempiin ryhmiin. Näihin ohjausvälineisiin liittyen esiopettajat kuvaavat palavereita, pedagogiikkatiimejä, tiimisopimuksia, yksikkö- ja ryhmätasolla päiväkirjakalentereihin lukittuja tapahtumia ja päivämääriä, pienryhmätoimintaa sekä puuhakarttoja.

Informaatiota jaetaan ja yhteisistä asioista sovitaan esiopettajien kuvausten mukaan palavereissa ja tiimeissä. Palaverit liittyvät kehittämishankkeisiin, yksikköpalavereihin ja tiimipalavereihin. Seuraavassa katkelmassa esiopettaja kuvaa yksikköpalaveria. ”*Siis ne palaverithan vetää esimies ja esimiehellä on asioita, joita hän haluaa tehdä tiettäväksi koko talolle. Ja sit siinä samalla, kaikista ryhmistä edustus, et voidaan sitten jutella myös niistä asioista. Ja sitten ne tulee merkityksi kalenteriin.*”. Yksikköpalaveri näyttäytyi kuvauksessa informaatio-ohjauksen keinona, jonka avulla työyhteisössä jaetaan tietoa ja sovitaan asioista.

Pedagogiikkatiimiä esiopettaja kuvaa toimintamallina. *”Pedagogiikkatiimi on mun mielest ihan valtakunnallinen, mutta ainaki kunnallinen tällöinen toimintamalli.”*. Pedagogiikka tiimiä käytetään sovittaessa yksikön yhteisistä linjauksista ja tavoitteista. *”Pedagogiikka tiimi on lastentarhanopettajista koostuva, nimensä veroisesti pedagogisia asioita pohtiva ja miettivä, eteenpäinvievä tiimi.”*. Edelliseen katkelmaan liittyen pedagogiikka tiimiä voidaan kuvata paikallisesti toimivan informaatio-ohjauksen keinona, jonka tavoitteena on myös yhteisten asioiden kehittäminen.

Ryhmätason suunnitelmaa esiopettaja kuvaa puolestaan tiimisopimuksena, joka kirjallisena sopimuksena ohjaa kasvattajatiimin toimintaa. Esiopettaja kuvaa tätä seuraavassa katkelmassa. *”Meillä on yhteiset sopimukset ja sehän on semmoinen asiakirja, mitä me päivitetään pitkin vuotta, et me tilanteen mukaan puhutaan niistä ja tehdään uusia sopimuksia, jos vanha ei toimi.”*. Esiopettajan kuvauksissa tiimisopimus näyttäytyi organisaatio-ohjauksen keinona, jolla ohjattiin tiimin toimintaa yhteisten sopimusten kautta.

Viikoittaista ja päivittäistä toimintaa ohjaa esiopettajan kuvauksen mukaan päiväkirjakalenteriin lukitut päivät, joille on etukäteen suunniteltu toimintaa. Tässä seuraavassa katkelmassa esiopettaja kuvaa esiopetusryhmän viikon suunnitelmaa, jossa tietyille päiville on päiväkirjakalenterissa lukittuja toimintoja, mutta myös väljyyttä lasten osallisuuden huomioimiselle.

No tää toimii niinku tälleen, että tääl on ne pienryhmät, lapset on viides pienryhmässä. Ja tää me tehään kerran viikos niinku, tiimissä et me katotaan, meil on siel niinku, se **metsäpäivä on lukittu**, se **koulupäivä on lukittu**, miten näis menee kädentaidot ja, äidinkielet ja tosin se metsä oli nyt monta kertaa siel oli se, siel käytettiin matikkaa ja äidinkieltä. Mut tää on pienryhmille. --Toiset tekee hirveen paljon tärkeempää mutta tää on mun tapa ja tällain me niinku. Mä tiedän sellasia, jotka kirjottaa tänne ihan järkyttävän paljon asioita. Mutta --No mun mielestä tää antaa sen meille sen suuntaviivan, mut tää antaa myös väljyyden koska, ei niinku, tähän voi muuttaa ja lapset on kuitenkin osallisuudessa ja lapset on ollu suunnittelemassa niin en mää voi lyödä tänne lukkoon kaikkee. Siks se on tällöinen.

Päiväkirjakalenteri näyttäisi toimivan esiopettajan kuvauksissa organisaatio-ohjauksen välineenä, johon kirjattiin suunniteltua toimintaa. Päiväkirjakalenteri näyttäisi olevan myös toimintaa ”sitovasti” ohjaava väline, jota kuvattiin ”lukittuina” toimintoina.

Esiopettajat kuvaavat myös esiopetusryhmätasoisia ohjausvälineitä, joita ovat pienryhmätoiminta ja puuhakartat. Pienryhmätoiminta näyttäytyy esiopettajien kuvauksissa ohjausvälineenä, jolla organisoidaan lapsiryhmän toimintaa. Tätä esiopettaja kuvaa seuraavassa katkelmassa. *”Me ollaan vähän porrastetusti sisällä, että me jäädään aina ensin yhdeksältä ja kaks muuta pienryhmää lähtee ulos, ja sit ne tulee kymmeneltä sisälle ja me lähdetään ulos.”*.

Esiopettajan mukaan toiminnan porrastaminen liittyy myös tilaresursseihin, jota hän kuvaa seuraavassa katkelmassa. *”Ku meil on tota ni rajalliset tilat käytössä, et me ei niinku mahduta yhtä aikaa kaikki tota sisälle.”*

Puuhakarttaa esiopettaja kuvaa välineenä, jonka avulla voidaan luontevasti jakaa ja organisoida ison lapsiryhmän toimintaa huomioimalla olemassa olevat tilaresurssit.

No, kun meillä on sitten tässä meidän tiloissa niin paljon lapsia, niin sitten jotenki me on koettu, että sen puuhakartan avulla ne sitten, kun siin on valmiiksi tietyille jutuille etitty ne paikat, ni sitten ne sinne sillä tavalla luontevasti soluttautuvat.

Kuten edellä on esitetty, tämän tutkimuksen tulosten mukaan esiopetusta ohjaavat moninaiset ohjausvälineet. Ohjausvälineitä kuvaavat teemat sisältävät kansalliseen ja paikalliseen ohjaukseen liittyviä välineitä, jotka näyttivät arjen kontekstissa kietoutuvan toisiinsa. Erilaiset ohjuksen muodot limittyivät, yhdistyivät sekä täydensivät toisiaan.

Ohjausvälineiden muotoutumista voidaan kuvata hybridisaatioprosessina ja siihen liittyviä ohjausvälineitä hybrideiksi (mts.8). Tähän näkökulmaan liittyen esiopettajat kuvasivat tutkimuksessa esimerkiksi Liinu -hanketta, joka sisälsi useampia ohjauksellisia keinoja. Hankkeessa yhdistyi kansallinen ja paikallinen ohjaus. Ohjauksen muotona käytettiin suoraa ohjausta, jota kuvaa kuntatason ”sitova tavoite” sekä epäsuoraa ”ohjelmaohjausta”. Tähän hybridiin liitettiin myös informaatio- ja resurssiohjausta.

Seuraavassa luvussa tarkastellaan, miten esiopettajat perustelevat esiopetusta ohjaavien välineiden käyttöä.

6.2 Esiopetusta ohjaavat välineet toiminnan perusteluissa

Esiopetusta ohjaavat välineet näyttivät niiden käyttöä perusteltaessa liittyvän teemoihin, joita kuvaavat esiopetuksen velvoittavuus ja tasavertaisuus sekä esiopetuksen yksilöllistäminen.

6.2.1 Esiopetuksen velvoittavuus ja tasavertaisuus

Kansalliseen lainsäädäntöön ja sen paikalliseen tulkintaan liittyen esiopetuksen velvoittavuutta perustellaan mahdollisuutena tuottaa lapsille tasavertainen koulun aloittaminen. Tämä liittyy

esiopettajan perustelussa mahdollisuuteen tukea lasten oppimisvalmiuksia. Seuraavassa katkelmassa esiopettajan kuvausta näihin liittyen.

Esiopetus on kuitenkin velvottavaa, ja sitten, se ei voi olla se esiopetusvuosi vain semmost olemista, että pitäähän sillä olla tavallaan päämäärä ja semmonen ajatus että, sitä lasta tavallaan autetaan oikeasti oppimaan. Ja sitte se että, myös sellaset lapset, jotka tarvii enemmän sitä tukea nii he oikeesti saa sitä, siihenhän se perustuu. Ja sitten myös siihen että, ois tavallaan, niinku tasaveroiset mahdollisuudet alottaa sitä koulua, koulupolkua. Että tasataan mahdollisuuksia niinku, tasaveroisemmaksi. Ja sitten myös siihen että, ois tavallaan, niinku tasaveroiset mahdollisuudet alottaa sitä koulua, koulupolkua. Että tasataan mahdollisuuksia niinku, **tasaveroisemmaksi**.

Esiopetusta järjestetään tutkimukseen osallistuneessa kunnassa esiopetusta keskittämällä. Keskittämistä perustellaan tasalaatuisen esiopetuksen tuottamisella sekä yhteyden muodostumisella lapsen tulevaan kouluun. Esiopetuksen järjestäminen keskittämällä näyttäytyi esiopettajan perustelussa ristiriitaisena, joka ei kuvauksen mukaan ollut tuottanut aivan toivottua tulosta.

No varmaan yks, että vois olla, että se on sitte, ois semmosta **tasalaatuisempaa**, ja sitten se että, oltas niinku sen tulevan koulun lähetyvillä, että jotenki siinä syntyis jo esiopetusvuoden aikana sitä yhteyttä sinne kouluun, mut että täähän nyt ei sitte ihan niin hienona ajatuksena ole toteutunut mitä varmaan aluksi aateltiin. Et meiltäki loppuviimeksi sitte menee useampaan kouluun, et kaikki ei todellakaan mene tohon lähikouluun.

Normimuotoisen esiopetuksen järjestäminen keskittämällä näyttäisi liittyvän myös resurssiohjaukseen. Tätä esiopettaja kuvaa seuraavassa katkelmassa, jossa hän perustelee keskittämistä pätevien opettajaresurssien kohdentamisella ja riittämisellä keskittämisen johdosta ryhmiin.

Siihen (keskittämiseen) lähettiin muutamia vuosia sitten koska, siinäki tuli varmaan omanlaisiansa pulmia, että oli, joka päiväkodissa esiopetusta ensinnäkin niin, ajateltiin et lapset hyötyy siitä et heillä on vertaisryhmä siinä, kun on esiopetusryhmä, että siinä on pelkkiä eskarilaisia. Et tulee tavallaan sitä vertaisryhmää enemmän ympärille. Ja toisaalta siis esiopetus, **opettajia ei ole riittävästi. Että pätevät opettajat eivät riitä joka päiväkotiin**. Esiopettajista on koko ajan (kunnassa) pulaa.

Edellisiin katkelmiin liittyen voidaan päätellä, että keskittäminen on paikallinen ohjausväline, jonka tavoitteena on tuottaa normiohjauksen suuntaista tasalaatuista esiopetusta. Arjen kontekstissa tavoite ei kuitenkaan toteutunut sellaisenaan.

Paikallisen esiopetusta ohjaavan opetussuunnitelman käyttöä perustellaan myös tasavertaisuuden ja tasalaatuisuuden näkökulmista. Esiopettajien perustelujen mukaan paikallisella esiopetuksen opetussuunnitelmalla turvataan se, että jokainen esiopetuksessa oleva lapsi saa samankaltaista opetusta. Tähän liittyen esiopettaja kuvaa opetussuunnitelmaan sisältyvää sisällönohjausta. Esiopettaja kuvaa katkelmassa paikalliseen esiopetuksen opetussuunnitelmaan ”sisäänkirjoitettua” ohjeistusta Kielellisen tietoisuuden portaat -materiaalin ja Matematiikan portaat -materiaalin käyttämisestä osana esiopetusta.

Meil on kuntaan luotu semmonen niinku, no ne on portaan muodossa. Jossa on ne asiat, että että harjotellaan vaikka riittelyä tai, äänteitä tai, en osaa niitä suoraan sulle et mikä järjestys, --ja sit matikas on sama, hahmottaminen, lajittelu, yks yhteen vastaavuus. Mennään niinku porras kerrallaan, ja yksi porras on yksi kuukausi.--Joo siis se on, sisäänkirjotettu meidän esiopetussuunnitelmaan. Eli kaikki kunnan esiopetuksessa olevat lapset, saavat portaitten kaltaista opetusta, jos nyt niin voi sanoo. Ja se on silleen mun mielestä aika hyvä systeemi että, tavallaan siinä mun mielestä **taataan se, että kaikki saa sen saman**. Lapsethan ei tiedä et ne menee jotain portaita sinne.

Edelliseen katkelmaan liittyen voidaan paikallista esiopetuksen opetussuunnitelmaa kuvata paikalliseksi ohjausvälineeksi, joka sisältää normiohjausta- sekä organisointiohjausta, jotka ovat muotoutuneet paikallisella tasolla. Seuraava katkelma esiopettajan kuvaamana vahvistaa näkemystä, jossa paikallinen esiopetuksen opetussuunnitelma näyttäytyy merkityksellisenä ohjausvälineenä esiopettajan perustelussa tasalaatuista esiopetusta järjestettäessä. Tähän näyttäisi perusteluissa liittyvän myös organisointiohjausta, jota esiopettaja kuvaa asioiden tekemisellä tietyllä tavalla.

Esiopetukses on hirveesti asioita mitä tehdään esiopetussuunnitelman mukaisesti tai kunnassa on, nämä portaavat äidinkieles ja matematiikas. Ja paljon asioita, jotka pitää tehdä tietyllä tavalla tai tietyssä järjestyksessä.

Arjen sopimukseen ja aikatauluihin liittyvässä teemassa kuvataan yhtenä ohjausvälineenä pedagogiikkatiimejä, joiden toimintaa perustellaan myös tasalaatuisuuden ja tasapuolisuuden tuottamisella.

No se on tärkeä sen takia et meillä ois suurin piirtein **tasalaatusta ja, tasapuolista** niinku varhaiskasvatusta meidän talossa. Et me niinkun vedetään täällä yhtä köyhtä ja, ollaan asioista, voi olla aina eri mieltä, mut tavallaan et meillä ois yhteinen päämäärä. Päämäärään voi päästä useempaa reittiä pitkin mut et tavallaan et meillä ois se yhteinen päämäärä ja ne tavoitteet ja sen takia on tärkeä istua alas ja puhua, mitä me ajatellaan esimerkiksi kasvatuksellisista asioista ja mitä me ajatellaan just, esimerkiksi liikunnasta

ja mitä me ajatellaan osallisuudesta. Et meillä on, et se pedagogiikkatiimi miettii ja työstää niitä ja sit me usein sit vielä totta kai osallistetaan myös lastenhoitajat ja avustajat mukaan niihin.

Esiopetusta ohjaavana välineinä pedagogiikkatiimin toiminta näyttäytyi perusteluissa normiohjausta tukevana toimintana, johon liittyi informaatio-ohjauksen keinoja. Tätä perustelua tukee esiopettajan kuvaus samankaltaisuuden tavoitteesta ja kunnan velvoitteiden toteuttamisesta. Tätä esiopettaja kuvaa seuraavassa katkelmassa.

Pedagoginen palaveri, että, jossa puhutaan esiopetuksesta ja esiopetukseen liittyviä semmosia yhteisiä pelisääntöjä puhutaan tai, toimivia arkijuttuja, että mikä on huomannu vaikka omassa ryhmässä et hei tämmösestä lapset innostu ja tästä asiasta tykkäsivät. Niin sit sen voi jakaakin toiselle ja, toiset voi tehdä sen saman, vaikka jutun ja tämmöstä, että sitä pedagogiikkaa ja sitä mahdollisimman paljon sillä, että saatais sitä, **samankaltaisuutta** kuitenkin siihen esiopetuksen. Mitä kunta haluaa.

6.2.2 Esiopetuksen yksilöllistäminen

Esiopettajat perustelevat kansalliseen lainsäädäntöön ja sen paikalliseen tulkintaan liittyen esiopetuksen tuen käytänteitä lapsen oppimisen yksilöllistämällä. Tuen kolmiportaisuutta käytetään esiopettajan kuvauksen mukaan perusteltaessa lapsen mahdollisia yksilöllisiä tuen tarpeita. Tätä esiopettaja kuvaa seuraavassa katkelmassa.

Yleinen tuki, jonka piirissä on tavallaan kaikki lapset. Ja sitte, mikäli lapselle tehdään pedagoginen arvio ni hän siirtyy saamaan tehostettua tukea. Mut mikäli huomataan, et se tehostettu tukikaan ei riitä, niin sit tehdään pedagogimen selvitys, jonka myötä sitte nää lapset siirtyy saamaan erityistä tukea.

Paikallisella tasolla lakisääteisen tuen järjestämistä perustellaan myös resurssien jakamisen näkökulmasta. Esiopettajan kuvauksen mukaan esimerkiksi avustajan tuen antamista tarkennetaan paikallisten resurssien mukaan, jota esiopettaja kuvaa seuraavassa katkelmassa.

Ja se on sit tavallaan se tulee (avustaja) tuolta, konsultoivan erityisopettajan kautta ja sitten hänen esimiehen kautta ne jakaa niitä ryhmiin. Ja varmaan se on koko kunnan tilanne ja tarve kartotetaan ja sit katotaan että, missä sitä tarvetta tai määritellään varmaan missä sitä on eniten, ja sitä mukaa ne jaetaan.

Normiohjaavaan kansalliseen lainsäädäntöön tuen kolmiportaisuudesta kietoutuu paikallisella tasolla resurssiohjausta, joka näyttäisi määrittelevän lapsen avustajan tuen saamista.

Lasten yksilöllisten esiopetuksen oppimissuunnitelmien käyttöä esiopettaja perustelee yksilöllisten tavoitteiden asettamisen näkökulmasta. Yksilöllisistä tavoitteista keskustellaan lasten vanhempien kanssa esiopetuskeskusteluissa, joissa muodostetaan yhteistä näkemystä lapsen tulevasta esiopetusvuodesta.

No sieltä (esiopetuskeskustelusta) saa niitä ajatuksia ja ideoita, että mitä kenenki lapsen kanssa olisi hyvä sitten vielä vähän tarkemmin tehdä tai mihin kiinnittää huomiota, ja jotenki mä aattelen et se sit tukee myös sitä tavallaan niin ko vanhemman kanssa tehtävää yhteistyötä, ja sitte tietysti myös silleen, että saa just sitä tietoa ja näkökulmaa myös vanhemmilta sit tänne päin, et minkälainen lapsi on ollu vaikka aikasemmin, mehän täs nähdään vaan vuosi ja näin, ni semmosta näkökulmaa.

Yksilöllisen esiopetuksen oppimissuunnitelman käyttöä esiopettaja näyttäisi edelliseen katkelmaan liittyen perustelevan sen tuottaman informaation näkökulmasta. Toisaalta esiopettaja kuvaa yksilöllistä esiopetuksen oppimissuunnitelmaa opettajan toimintaa ohjaavana, jota hän perustelee sillä, että lasta havainnoidessa huomio kiinnittyy niihin asioihin, joita suunnitelmassa nostetaan esille. Tätä esiopettaja perustelee seuraavassa katkelmassa.

--Toihan (lapsen oppimissuunnitelma) ohjaa meitä tiettyyn suuntaan. Siinähan on niinku, lapsen vahvuudet, leikkitaidot, sit on kieli, matikka, että et, tietenkin mä näitä asioita mut et kyl mä jotenkin haluan nähdä et missä se on hyvä niinku, mimmonen lapsi se on.

Edelliseen katkelmaan liittyen voidaan havaita, että esiopettajan perustelussa lapsen yksilöllisellä esiopetuksen oppimissuunnitelmalla, jonka laatimista ohjataan normiohjauksella, näyttäisi olevan oleellinen rooli siihen, millaista informaatioita sen avulla lapsesta tuotetaan. Edelleen oppimissuunnitelman informaatiota tuottava merkitys korostuu esiopettajan kuvauksessa, jossa sen käyttöä perustellaan tiedonsiirron välineenä lapsen tulevaan kouluun. Tutkimukseen osallistuneessa kunnassa lapsen yksilöllistä esiopetuksen oppimissuunnitelmaa käytetään esiopetuskeskustelussa, jota esiopettaja kuvaa seuraavassa katkelmassa esiopetuskeskustelulomakkeena.

Meillä on siis kolmeosainen esiopetuskeskustelulomake, mistä ensimmäinen osa tehdään, kun, me tehdään se jo keväällä tai kesällä, kun lapset tulevat eskariin niin me tehdään se ensimmäinen sivu, toinen täytetään sit syksyllä vanhempien kans kasvatuskeskustelussa. Ja kolmas on sit kouluunlähtö paperi. Lapsi on lähdössä

esiopetuksesta kouluun niin me täytetään se osio ja lähetetään se sit keskustelun lopputuloksena vanhempien luvalla kouluun. Ne on ihan tällaiset kunnan niinku protokolla, kuinka toimitaan.

Arjen sopimuksia ja aikatauluja perusteltiin arjen organisoinnilla sekä esiopetuksen yksilöllistämisellä. Pienryhmätoiminnan käyttöä esiopetusryhmässä esiopettaja perustelee ison ryhmän jakamisella pienempiin, jotta lasten yksilöllisiä tarpeita voidaan huomioida paremmin. Seuraavassa katkelmassa esiopettaja perustelee tätä.

Pienryhmät liittyy, että tietysti, kun on iso porukka ollu, niin tietysti sais sitten sitä pienennettyä sitä porukkaa ja annettua sitä aikuisen aikaa enemmän lapsille. Ja pystyis ehkä just tekemään sitten niitä et, taso tasoerot sielläkin, vaikka pienryhmiä ois se nyt vaikka matematiikassa että, toisten kanssa harjoittelee vähän, enemmän sitä matematiikkaa, kun toiset ja jo taitavimmat niin vois tehdä vähän haastavempaa, ja näin.

Edellisessä katkelmassa esiopettaja perustelee pienryhmän käyttöä myös tasoeroilla. Tähän liittyen lasten yksilöllisten taitojen havainnointi saattaa tuottaa myös lasten taitojen vertailua ja luokittelua.

Esiopetusta ohjaavien välineiden käyttöä perusteltiin velvoittavuudella ja tasavertaisuudella sekä esiopetuksen yksilöllistämisellä. Nämä kaikki perustelut liittyivät eri ohjausvälineitä kuvaaviin teemoihin. Perustelut näyttivät rakentuvan esiopetuksen kansallisten tavoitteiden sekä yhteiskunnallisen arvoperustan mukaisesti, joissa keskeisiä ovat yhdenvertaisuuden ja tasa-arvon tavoitteet sekä lapsen oppimisen tukeminen (mts. 17,19-20). Seuraavaksi tarkastellaan, millaista arkea esiopetusta ohjaavat välineet esiopettajien kuvauksissa tuottavat.

6.3 Esiopetusta ohjaavat välineet ja arjen käytänteet

6.3.1 Kansallinen lainsäädäntö ja sen paikallinen tulkinta arjen käytänteissä

Kansallinen lainsäädäntö ja sen paikallinen tulkinta kuvaa ohjausvälineinä esiopetusta ohjaavia lakeja ja asetuksia sekä niiden paikallista tulkintaa ja toteutusta. Kuten edellisessä alaluvussa todettiin, esiopettajat perustelivat niiden käyttöä arjessa esiopetuksen velvoittavuudella ja tasavertaisuudella sekä esiopetuksen yksilöllistämisellä.

Esiopettajien kuvauksissa kansallinen lainsäädäntö ja sen paikallinen tulkinta näytti rakentavan esiopetukseen arkeen osallistumisen, esiopetuksen järjestämisen sekä oppimisen tuen käytänteitä, joita tarkastellaan seuraavaksi.

Esiopetukseen osallistuminen

Esiopetuksen kansallisen normiohjauksen johdosta esiopetus on velvoittavaa, jonka seurauksena esiopettaja kuvaa lasten osallistuvan esiopetukseen säännöllisesti. *”Kyllähän velvoittavuus on tuonut siinä sen plussan, et lapset on aika sääntillisesti läsnä, ainakin sen esiopetusajan yhdeksästä yhteen.”*. Esiopetukseen osallistumista esiopettaja kuvaa velvoittavuuden johdosta lähes sataprosenttisena. *”Et lähestulkoon sata prosenttia eskari-ikäisistä lapsista on nyt esiopetuksen piirissä.”*. Velvoittavuuden johdosta esiopettajan kuvauksen mukaan vanhempien täytyy ilmoittaa lapsen poissaoloista sekä anoa vapaapäivät erikseen.

Mikäli lapsi on poissa esiopetuksesta, siitä täytyy ilmoittaa. Lomapäivät täytyy myös erikseen anoa. Esiopettajat saavat myöntää lomaa kolmeksi päiväksi, pidemmät lomat anotaan päiväkodin johtajalta. Ihan yhtä lailla, kun koulussa rehtorilta.

Esiopetuksen normiohjaukseen liittyvä velvoittavuus näyttäisi tuottavan arkeen poissaoloista ilmoittamisen sekä vapaapäivien anomisen käytänteitä. Nämä kuvaavat paikallisia normeja, koska perusopetuslaissa ei määritellä, kuinka esiopetukseen osallistumista valvotaan, eikä myöskään osallistumattomuuden seurauksista. Esiopetuksen arjen muotoutumisessa velvoittavuus näyttäisi rakentavan esiopetusta, johon koko ikäluokan lapset osallistuvat säännöllisesti. Toisaalta velvoittavuus näytti rakentavan käytänteitä, joilla esiopetukseen osallistumista hallinnoitiin.

Esiopetuksen järjestäminen

Esiopetuksen kansallinen ohjaus mahdollistaa paikallisen päätöksenteon esiopetuksen järjestämisen tavoista. Kansallinen ohjaus määrittelee toiminnan minimistandardit, joita ohjataan lakien ja asetusten kautta. Paikallisella ohjauksella voidaan määritellä esimerkiksi esiopetuksen aikatauluja ja lasten oikeutta käyttää erilaisia palvelukokonaisuuksia sekä sitä, miten nämä arjessa toteutetaan.

Tutkimukseen osallistuneessa kunnassa esiopetusaika on määritelty ja esiopettajan kuvauksen mukaan se on pääosin yhdeksästä yhteen. Esiopetusaikojen toteuttamisen käytänteet kuitenkin vaihtelevat yksiköiden välillä. Esiopetus alkaa yksiköstä riippuen kahdeksalta, puoli yhdeksältä ja yhdeksältä. Esiopetuksen aikatauluja määritellään esiopettajan kuvauksen mukaan osittain pelkässä esiopetuksessa olevien lasten lakisääteisen koulukuljetuksen aikatauluista riippuen. *”Tiedän toisen*

eskarin, missä sen takia on puoli yhdeksästä yhteen se aika, koska se sopii paremmin niiden kuljetusten aikatauluihin, koska ne kuljettaa myös noita koulun oppilaita.”.

Se on kunnan yhteinen sopimus, että esiopetus on neljä tuntia ja, sen on kunta luonu. Muutama talo ei noudata sitä, tietyistä --lasten kuljetuksista, kyydeistä riippuen, mutta se on sovittu, että se on tällanen aika.

Edelliseen katkelmaan liittyen voidaan tulkita, että paikallisella tasolla esiopetuksen järjestämisen käytänteitä ohjaa normiohjauksen lisäksi resurssiohjaus, jonka seurauksena esiopetuksen arjessa toimitaan erilaisten aikataulujen mukaan.

Toisaalta esiopetusyksiköiden ja ryhmien erilaiset aikataulu käytänteet näyttivät liittyvän esiopettajien kuvausten mukaan myös yksikkö- ja ryhmäkohtaiseen organisointiohjaukseen. Tässä tutkimuksessa esiopettajat kuvasivat havainnointipäiväkirjojen yhteydessä esiopetusryhmien päivittäisiä aikatauluja (liite 3). Heidän kuvauksistaan voidaan havaita, että esiopetuksen toiminta-aika ja määrä, jolla tarkoitetaan tässä yhteydessä kokoavasti esiopettajien kuvaamia ”eskaripuuhiä”, ”eskarituokiota”, ”toimintaa”, ”pienryhmiä” ja ”ulkoilua” vaihtelee eri ryhmissä. Toiminta-ajat näyttivät vaihtelevan ryhmissä kahdesta kolmeen tuntiin. Omille puuhille varatuttua aikaa ei kaikissa ryhmissä pelkkään esiopetukseen osallistuneiden osalta tuotu esille lainkaan. Eroavaisuuksia näyttäisi olevan myös lepohtikikäytänteissä, jotka osassa sisältyivät esiopetusaikaan ja osassa taas eivät.

Edellisiin kuvauksiin liittyen voidaan todeta, että erilaisista aikatauluista johtuen lapset osallistuvat eri tavoin toteutettuun esiopetukseen.

Tutkimukseen osallistuneessa kunnassa on käytäntönä, että päiväkodissa toimivissa esiopetusryhmissä tarjotaan myös täydentävää varhaiskasvatusta. **Esiopettajan kuvauksen mukaan päivä rakentuu erilaiseksi lapsille, jotka ovat vain esiopetuksessa ja niille, joilla on lisäksi täydentävää varhaiskasvatusta.** Täydentävään varhaiskasvatukseen osallistuvilla lapsilla on enemmän leikkiaikaa, ulkoiluaikaa ja mahdollisuuksia solmia vertaissuhteita toisten lasten kanssa. Heidän päivään sisältyy enemmän aikaa vapaaseen ja omaehtoiseen toimintaan. Tätä esiopettaja kuvaa seuraavassa katkelmassa.

Jos mä mietin sitä, että kuitenkin se 9–13 on se aktiivisin aika, --se aika mihin, mistä se lapsi ehkä hyötyy ja saa eniten, kuitenkin. Niin (nämä), jotka on puolipäiväeskarissa nii he saa sen. Nämä lapset sitten, jotka on täällä aamulla, ja iltapäivällä, nii enemmän se keskittyy tavallaan tämmöseen vapaamuotoisempaan olemiseen ja leikkiin. Et heillä on sitte taas, jotka ovat siis pidemmän päivän nii heillä on enemmän selkeesti leikkiin aikaa. Ja iltapäivällä sitä ulkoiluaikaa. Ja joskus on ehkä vähän tullu, oon miettiny kyllä sitäkin, että tavallaan, ne lapset, jotka sitten lähtee yhdeltä, niin, heille jää tavallaan se,

se semmonen, hyvin vapaa leikkiaika sieltä iltapäivästä ja ulkoilu-aika pois, et se saattaa jossain tapauksissa vaikuttaa siihen, niihin kaverisuhteiden niinku muodostumiseen. Elikkä näitten puolipäiväeskareitten kanssa saa olla tarkkana, että pääsevätkö he mukaan sitte samalla tavalla. Että jos on eilisen päivän leikit, kivat leikit ollu iltapäivällä ja niitä jatketaan sitte seuraavana päivänä, niinku, että jos se lapsi ei oo ollu siinä mukana, niin miten se sitten vaikuttaa. Että kyllä näitä tavallaan pitää aikuisen tavallaan, niinkun lukea sitä ryhmää koko ajan, että kaikki pääsee mukaan ja kaikille on, kaikki saa siitä sen kaverin, ja kaveriseuraa.

Edelliseen liittyen esiopettajan kuvauksen mukaan seurauksena on, että täydentävään varhaiskasvatukseen osallistuvien lasten osalta ryhmä muodostuu mukaan tiiviimmäksi. *”Mä vähän harmikseni sitä ajattelen, että nää ketkä on vaan osapäiväisiä, nää ei oo niin tiivis osa tätä ryhmää. Että kyllä nää lapset niinkun tulee tiiviimmäksi ryhmäksi, kun nää on pidemmän aikaa yhdessä.”*

Esiopettajien kuvausten mukaan on täytynyt erikseen luoda ryhmätasoisia käytänteitä, joilla tuetaan pelkkään esiopetukseen osallistuvien lasten ryhmään liittymistä sekä mahdollistetaan aikaa leikille. Tätä esiopettajat kuvaavat seuraavissa katkelmissa.

--Joka toinen viikko me ollaan luotu, jollekin päivälle sellanen toiminnallinen pienryhmä, mihin on kerätty lapsia siitä, että, mitkä hyötyy mistäkin toiminnasta. Ja yks osa siitä on, myös semmonen liikkuminen. Ja sit siihen päivään on yhdistetty, sisäleikki mitä sit taas nää puolipäivä eskarit saa aika harvoin semmosta sisällä olevaa vapaata leikkiä, mikä tavallaan vahvistaa heidän liittymistä ryhmään. Se on mietitty, että se toteutuis ainakin, että se on ollu tärkeätä, et usein näillä puolipäiväeskarilaisilla on niin toiminnallista, että aikaa vapaalle leikille, pitää ihan suunnitella.

Niin meillä on siis tunti eskariaikaa siinä vielä ja me ei mennä siis koskaan satuhetkelle, tai me on tehty päätös et me mennään vast satuhetkelle sit yhdeltä. Koska eskariaika on sinne yhteen asti et me usein sitte pyhitetään se toiminnalle, leikille ja yhdessäololle.

Edellisiin katkelmiin liittyen voidaan havaita, että esiopetuksen erilaiset aikataulut liittyivät paikallisesti sekä normi-, resurssi- että organisointiohjaukseen. Arjessa ne tuottavat lapsille eritavoin rakentuneita esiopetuspäiviä, jotka näyttäisivät tuovan haasteita tasalaatuisen esiopetuksen toteutumiselle.

Esiopetusryhmien sisällä tarjottavat erilaiset palvelukokonaisuudet näyttäisivät asettavan lapsia eriarvoiseen asemaan ryhmän toimintaan osallistumisessa. Tähän liittyen voidaan päätellä, että paikalliseen normiohjaukseen liittyvä resurssiohjaus ja organisointiohjaus saattavat tuottaa esiopetuksen tasavertaisuuden tavoitteiden näkökulmista myös ristiriitaisia seurauksia.

Toisaalta esiopettajan kuvauksessa tulee esille pyrkimys tasavertaisuuden tuottamiseen, jota hän kuvaa seuraavasti. *”Että tietyt asiat laitetaan sinne yhdeksästä yhteen, jolloin ne osapäiväeskarit, että he ei jää mistään paitsi.”*. Seuraavasta katkelmasta voidaan havaita, että pyrkimyksestä tuottaa tasavertaista esiopetusta saattaa seurata myös tehokuuden vaadetta.

Et sillä lailla mun on tosi vaikee itse asiassa erottaa edes esiopetusaikaa varhaiskasvatusajasta, koska me tehdään niitä ihan samoja asioita täällä aamusta iltopäivään. Et tuota niin, ehkä se toiminnan luonteen keskittäminen siihen yhdeksästä yhteen -aikaan on se juttu mut et, pääsääntöisesti me tehdään niitä ihan samoja asioita täällä, koko päivän aikana. **Näille tietysti, jotka on vaan sen esiopetusajan yhdeksästä yhteen nii on pyritty mahdollisimman tehokkaaksi se päivä, päivän aika järjestämään.**

Tutkimukseen osallistuneessa kunnassa esiopetusta järjestetään keskittämällä esiopetus vain tiettyihin yksiköihin. Keskittämisellä on tavoiteltu lapsille vertaisoppimisen mahdollistumista sekä toisaalta pätevien esiopettajien riittämistä ryhmiin. Keskittämisen voidaan kuvata liittyvän resurssien kohdentamiseen, jotta esiopetuksen normimuotoiset edellytykset saavutettaisiin. Esiopetuksen keskittämisen johdosta, esiopetusryhmissä aloittaa joka vuosi uudet lapset. Tätä esiopettaja kuvaa seuraavassa katkelmassa. *”Eli meille tullaan vaan eskariin tähän, ja täs ollaan sit se eskarivuosi ja sitte lähdetään kouluun.”*. Tästä seuraa esiopettajan kuvauksen mukaan tutustumisprosessi, joka sisältää paljon työtä.

Ja sitte uus lapsiryhmä otetaan vastaan, heihin tutustutaan, heidän taitoja ja valmiuksia kartotetaan, heille rakennetaan sopivaa tukea, heidän kanssaan tehdään tosi monenlaisia asioita ja heidät siirretään kouluun. Niin se kaikki niin se työn määrä on oikeesti iso.

Esiopetuksen keskittämisen kuvataan selkeyttävän toiminnan sisällöllistä toteuttamista. Tämän seurauksena esiopettajan kuvauksen mukaan voi keskittyä vain esiopetuksen oppimiskokonaisuuksiin. Seuraavassa katkelmassa esiopettaja vertailee keskitettyä toimintaa suhteessa ryhmään, jossa oli sekä esiopetusikäisiä että viisivuotiaita.

No se tuo siihen arkeen sen, että **on enemmän vertailupohjaa**, ja sitte tavaltaan omalta osaltani voin sanoo et semmonen riittämättömyyden tunne toisaalta vähenee. Elikkä tavallaan et mä oon ennen ollu ryhmässä missä oli neljävuotiaita, olikohan niitä kymmenen, sit oli vaan kaks viisivuotiasta, ja loput oli eskareita. Nii mulla oli koko ajan itellä semmonen olo että, et kelle mun pitää antaa et mä tiedän et esiopetuksessa on tietyt asiat mitkä mun pitää heidän kanssaan käydä. Mut sit kyl ne viskaritki tarvii tiettyjä juttuja et mä opetan niille, ja niitten pienempienki kanssa. Et tavallaan et nyt kun mä tiedän **et mä saan pelkästään niitä esiopetuksen opetuskokonaisuuksia käydä läpi näitten lasten kanssa** niin, sanon et ihan loistava juttu.

Esiopettajan kuvauksen mukaan haasteena esiopetuksen keskittämisessä on ollut vanhempien näkökulmasta sisarusten sijoittuminen eri yksiköihin ja heidän kuljettamisensa niihin. Esiopetuksen keskittämisen johdosta esiopetuksessa olevien lasten sisaruksia voidaan joutua kuljettamaan toiseen yksikköön.

Mutta, tähän täytyy kyl sit sanoo, et vanhempien mielipidehän sit taas täs kohtaa on ollu se että, se ei ole ihan niin loistava juttu. Koska sit taas, vanhemmille se aiheuttaa sen et monesti heidän pitää viedä lapsensa kahteen eri yksikköön. Elikkä ne pienemmät sisarukset viedään johonkin toiseen yksikköön hoitoon ja eskarilaiset tuodaan tänne.

Oppimisen tuki

Esiopetuksen kansallinen normiohjaus määrittelee lapsen oikeuden saada oppimisen tukea. Paikallisesti määritellään tuen tarve ja se, millaista tukea lapselle järjestetään. Tähän liittyen resurssien ollessa rajalliset, esiopettaja kuvaa käytäntöä, jossa avustajan tukea jaetaan ryhmien kesken. *”Myös toisessa pienryhmässä on avustettavia lapsia, niin sitten meidän pitää jakaa se avustaja heidän kanssa.”* Tämän voidaan kuvata kuvaavan käytäntöä, jonka seurauksena avustajaan oikeutettu lapsi ei kuitenkaan saa avustajan tukea jokaisena esiopetuksen päivänä.

Seuraavassa katkelmassa esiopettaja kuvaa avustajan ja aikuisten määrän merkitystä lasten tarpeiden huomioimisessa. Katkelmassa esiopettaja tuo esille myös tasavertaisuuteen liittyvän haasteen, joka asettaa lapset eriarvoiseen asemaan heidän tarpeidensa näkökulmasta. Tähän liittyen esiopettaja kuvaa niiden lasten tarpeiden jäävän sivuun, joilla asiat ovat hyvin.

Välillä, et ku meitä oli kolme aikuista sit hyvin pitkälti vuodessa niin sit haaste oli se et, lasten tarpeet oli niin isot, et me ei, hyvälläkään pedagogiikalla ja jakamisella ei välttämättä pystytty niihin vastaamaan. Tai sit ne lapset joilla, oli periaatteessa asiat hyvin niin he jäi vähän sit, heidän tarpeensa jäi vähän sivuun koska toisten tarpeet oli niin isot. Et meidän pääpaino oli heidän tukemisessaan. Et se on varmaan se isoin haaste, et nyt keväällä ku saatiin toinen avustaja niin tilanne helpottu selkeesti ja me on pystytt harjoittelemaan lasten kans semmosia asioita, mitä he oikeesti on, tarvinnu.

Avustajan tukea käytetään esiopettajan mukaan lapsen oppimisen tukemiseen. *”Sitä (avustajan tukea) käytetään siihen, että lapsi saisi sen avun, ja sen tuen, minkä tarvitsee, pystyäkseen olemaan täällä meillä eskarissa. Ja pystyäkseen oppimaan niitä asioita, mitä hänen kuuluis oppia.”* Edellisiin kuvauksiin liittyen näyttäisi siltä, että esiopetuksen lainsäädännöllistä normiohjausta käytetään perusteltaessa lapsen oikeutta oppimisen tukeen, mutta toisaalta tuotetaan lapselle myös velvollisuutta oppia tavoiteltuja asioita. Huomioitavaa on kuitenkin se, ettei esiopetuksen

kansallinen normiohjaus määrittelee esiopetuksessa olevalle lapselle saavutettavia tieto- tai taitotasoja.

Kansallinen normiohjaus mahdollistaa tiedon siirron lapsen asioissa eri instituutioiden välillä. Tätä esiopettaja kuvaa seuraavassa katkelmassa. *”Siis on ohjeistus tai määräys tai mikä onkaan niin, et lastentarhanopettaja siirtää opetuksen kannalta välttämättömät tiedot kouluun.”*. Tutkimukseen osallistuneessa kunnassa on käytäntönä, että tehostettua- tai erityistä tukea saavan lapsen asioista järjestetään kouluun siirryttäessä palaveri. Esiopettajan kuvauksen mukaan lapsen huoltajat ovat tärkeässä osassa näissä siirtopalavereissa kertoessaan omasta lapsestaan. Esiopettajan mukaan hänen tehtävänä on täydentää huoltajien näkemystä esiopetuksen osalta.

Vanhemmat on mukana ihan, kaikessa, varsinkin ku heidän lapsensa asioista puhutaan nii, itse asiassa nuo palaverit menee sillai, että vanhemmat, heillä on ensin puheenvuoro ja he kertoo lapsesta. Ja mä oon tavallaan täydentämässä sitte sitä omaa näkökulmaani et millainen lapsi on ryhmässä ja miten meillä on mennyt esiopetus.

6.3.2 Esiopetusta ohjaavat opetussuunnitelmat arjen käytänteissä

Esiopetusta ohjaavat opetussuunnitelmat kuvaavat ohjausvälineinä Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteita 2014, paikallista esiopetuksen opetussuunnitelmaa, paikallisia sitovia tavoitteita, yksikkökohtaisia opetussuunnitelmia sekä lapsen yksilöllistä esiopetuksen oppimissuunnitelmaa. Esiopettajien perusteluissa näihin liitettiin kuvauksia esiopetuksen velvoittavuudesta, tasavertaisuudesta sekä esiopetuksen yksilöllistämisestä.

Esiopettajien kuvauksissa esiopetusta ohjaavat opetussuunnitelmat näyttivät rakentavan esiopetukseen arkeen tavoitteellisuutta, suunnitelmallisuutta sekä sisällön kehittämiseen että lapsen yksilölliseen oppimiseen liittyviä käytänteitä. Seuraavaksi tarkastellaan, millaisia käytänteitä niistä esiopettajien kuvausten mukaan seuraa.

Esiopetuksen tavoitteellisuus ja suunnitelmallisuus

Esiopetuksen velvoittavuuden johdosta esiopetuksen tulee olla esiopettajan kuvauksen mukaan suunnitelmallista sekä opetussuunnitelman tavoitteiden suuntaista.

Koska (esiopetus) se velvottaa, niin meillä täytyy olla, itse koen, että kuitenkin aika hyvin suunniteltua, sitä esiopetusta. Mutta kuitenkin et me joudutaan miettii ja aina palaamaan esim. näihin äidinkielen portaisiin ja matematiikan portaisiin, että onko niitä asioita tullu, tehtyä. Sellain aina todetaan, että vuosi on lyhyt, että tuntuu, että kaikkea mitä opetussuunnitelmassa sanotaan, kaikki mitä ehkä portaissa sanotaan, niin kaikkea

ei vaan ehdi tekee. Mut, että kyllä siihen täytyy enemmän kiinnittää, huomiota, että ei me voida vaan antaa sitä pelkästään, että no.. me tiedetään, että lapset haluaa vaan leikkiä, no annetaan leikkiä. Siinä täytyy kuitenkin olla, esiopetuspäivään jollain tavalla jotain, liittyä.

Esiopetuksen opetussuunnitelman velvoittavuuteen ja normiohjaukseen liittyen esiopettaja kuvasi edellä ajatusta suunnitelmallisuuden tärkeydestä, toiminnan tavoitteellisuudesta sekä toteutettavista sisältöalueista. Esiopettajan kuvauksissa korostui opetussuunnitelman tulkinnassa akateemiset taidot ja niiden tärkeys suhteessa lasten leikkiin. Näihin liittyen voidaan havaita velvoittavuuden tuottavan tulkintaa, jonka mukaan esiopetuksessa on määriteltyjä sisältöalueita, joita tulee käydä läpi esiopetusvuoden aikana.

Esiopetuksen sisällölliset tavoitteet ja niiden kehittäminen

Kansallisia ja paikallisia esiopetuksen opetussuunnitelmia käytetään tarkentamaan yksikkökohtaisia esiopetuksen opetussuunnitelmia ja painopistealueita. Seuraavassa katkelmassa esiopettaja kuvaa niiden käyttöä toiminnan suunnittelun perustana.

Eli tavallaan käydään se vuosi läpi, että mitä kaikkea siihen vuoteen on tulossa ja millä tavalla, mitkä on ne meidän painopistealueet tässä esiopetuksessa ja sit, kun otetaan huomioon vielä nää kunnan, mitä kunta edellyttää esiopetukselta ja valtakunnallisesti niin, ne käydään läpi ja sitten kirjataan meidän oman talon toimia.

Tutkimukseen osallistuneessa kunnassa yhtenä painopistealueena on osallisuus. Osallisuuden yhteyttä esiopetussuunnitelmaan esiopettaja kuvaa seuraavassa katkelmassa. *”No se liittyy ihan varmaan esiopsiin, mikä on tehty, koska siellä toivotaan paljon, että lapsia kuunnellaan ja lapset saisi itse, osallistua suunnittelemaan esiopetusta.”*. Osallisuudesta on seurannut esiopettajan mukaan se, että lasten toiveita, tarpeita sekä kiinnostuksen kohteita otetaan huomioon toiminnan suunnittelussa ja rakentamisessa. Esiopettajan kuvauksen mukaan lapset voivat tuoda omia heille tärkeitä asioita ryhmään ja niiden kautta kehitetään esimerkiksi yhteisiä projekteja.

Se lapsen osallisuus toteutuu muun muassa sillä tavalla että, et hän voi tuoda sinne ryhmään semmosia hänelle tärkeitä asioita. Ja niihin tartutaan ja niistä lähdetään sitte kehittämään vaikka projektia.

Osallisuuden seurauksena aikuisten toimintaa ja työnjakoa pyritään suunnittelemaan niin, että lapsilla on mahdollisuus vaikuttaa toimintaan, ja heidän kiinnostuksen kohteet tulevat huomioiduksi.

Et sit me tavallaan pyritään suunnittelemaan se toiminta aikuisten kesken semmoseks ja tehään se työjako semmoseks, että lapsilla on mahdollisuus vaikuttaa ja niitä asioita tehdään heidän tarpeittensa ja kiinnostuksen kohteidensa mukaan.

Tutkimukseen osallistuneen kunnan toisena sitovana tavoitteena on liikunnan lisääminen lasten arjessa, jota ohjataan LIINU -hankkeen (Saan liikkua, leikkiä ja nujuta) kautta. Esiopettajan kuvauksissa nujuaminen liittyy myös esiopetussuunnitelmaan. Esiopettajan mukaan lapsille on mahdollistettu nujuamista, jota hän kuvaa seuraavassa katkelmassa.

No sekin (nujaminen) taitaa tulla sieltä esiopetussuunnitelmasta, että semmoinen niin ko pitäis olla sallittua, ja niinku hyväks lapselle, ja tosiaan niin, meil on semmone liikkuvainen ja touhuava porukka jo valmiiksi työistä lähtien ja sitten mahdollistettu ja sallittu, mutta tosiaan vaan välillä vähän sitä aikuisen opastusta ja mallintamista ja mukana oloa, että miten turvallista tehdä. Se (nujuamine) on fyysistä liikuntaa, kehonhallintaa, kehon käyttöä, sosiaalista kanssakäymistä.

Lapsen yksilölliset oppimissuunnitelmat ja taitojen kartoitukset

Lasten yksilölliset oppimissuunnitelmat laaditaan jokaiselle esiopetusikäiselle lapselle. *”Jokaiselle tehdään se oma yksilöllinen oppimissuunnitelma.”*. Esiopettajan kuvauksen mukaan lapsen oppimissuunnitelmat laaditaan yhteistyössä huoltajien ja lasten kanssa. Esiopettajan mukaan osassa esiopetuksessa pidettäviä keskusteluja lapset ovat mukana ja näin mahdollistetaan lapsen mielipiteen kuuleminen. *”Et sekin liittyy osallisuuteen, että lapsi on mukana siinä, hän tietää mitä hänestä puhutaan, hän kuulee ne asiat, hän voi sanoo myös oman mielipiteensä.”*. Lapsen yksilöllisesti laadittu oppimissuunnitelma toimii perustana, kun tarkastellaan lapsen yksilöllisiä taitoja sekä kiinnostuksen kohteita. Näihin liittyen lapselle asetetaan yksilölliset tavoitteet.

Jokaselle lapsille asetetaan yksilölliset tavoitteet esiopetusvuodelle. Et koska jokainen lapsi on oma yksilönsä, ja, ne tulee tänne esiopetukseen varustettuina yksilöllisillä taidoilla, tiedoilla ja taidoilla. Sanotaan että karrikoidusti esimerkiksi kielellisten taitojen osalta se, että toiset lapset osaa lukea jo eskarin alussa ja toiset tunnistaa hyvä että kolme kirjainta. Osaa ehkä just nyt kirjottaa oman nimensä. Ja tavallaan heidän, näitten lasten tavoitteet esiopetusvuodelle kielellisten valmiuksien kohalta on aivan erilaiset. Tai samaten matemaattisissa taidoissa et toiset osaa laskee suurin piirtein pluslaskuja ja kertolaskuja ja toiset ei tunnista ees numeromerkkejä, saatika osaa kirjottaa niitä. Tai niinku sosiaalisissa taidoissa. Niin halutaan, että ne on tämmöset yksilölliset, et joku tavallaan etenee sen oman kehitystason mukaisesti.

Esiopettajan kuvauksen mukaan huoltajien kanssa yhdessä keskustellen muodostetaan yhteistä ymmärrystä lapsille tärkeistä asioista esiopetusvuotena.

Ja se (yksilöllinen oppimissuunnitelma) tehdään yhteistyössä, vanhemman kanssa et siinä vähän mietitään tai tehdään yleensä jossain vaiheessa lokakuuta. Ja, sitten siinä on tämmönen sivu, joka on siis lapsen ja huoltajan osio et lasta siihen on haastateltu ja huoltaja voi kertoa oman näkemyksensä siihen lapsesta. Ja sitte istutaan alas ja aletaan miettimään et minkälaista esiopetusvuotta me lähdetään rakentamaan, minkälaiset asiat on tärkeitä tämän lapsen vuodessa. Ja nyt tämä, miten mä oon esimerkiks näihin kirjannu, niin, se ei suinkaan oo kaikki vaan nää on tavallaan, mulla, se on semmonen keskustellen, lähdetty miettimään sitä asiaa. Et mä olen laittanu sinne itselleni ylös niitä asioita sen verran että mä muistan, mitkä on tärkeitä. Mutta tärkeempää on ollu sit kuitenkin se **keskustelu ja semmonen yhteinen näkemys** siitä asiasta, et minne suuntaan lähetään viemään mitkä asiat me halutaan nostaa juuri tämän lapsen osalta. Mitkä on vanhemman mielestä tärkeitä asioita.

Tutkimukseen osallistuneessa kunnassa lasten taitoja kartoitetaan paikallisesti määritetyillä kartoitusmenetelmillä. Kartoitusten käyttöä kuvataan paikallisessa esiopetuksen opetussuunnitelmassa. Käytettäviä kartoituksia ovat esiopettajan kuvauksen mukaan *”Mavalka 2 matematiikan valmiuksien kartoitus ja Sanat paloiksi semmoinen, kielellisen tietoisuuden kartoitus.”*. Niiden käytöllä varmistetaan esiopettajan kuvauksen mukaan tutkimuskunnassa esiopetuksen tasalaatuisuutta sekä ennakoitua mahdollisia oppimisvaikeuksia. Taitojen kartoittaminen liittyy esiopettajan kuvauksen mukaan tutkimuskunnan ohjeistukseen sekä oppivelvollisuuteen. Huomioitavaa on kuitenkin se, että perusopetuslain mukaan oppivelvollisuus koskee perusopetusta.

Mut, että ne on nyt tullut tänne, oppivelvollisuuden myötä, että niitä kartoitetaan, lasten taitoja eri tavalla. Ja ne on kunnan toiveista tullu ja, ne on kaikille esiopetusikäisille nää kartoitukset ja niihin ollaan koulutus saatu ja käyty. Käyty kumpikin läpi, että miten tehdään ja miten tulkitaan.

Sen takia, että just et saatas mahdolliset oppimisvaikeudet nopeesti havaittua, et pystyttäs auttaa sitä lasta ja pystyttäs oikeanlaista tukea hänelle tarjoamaan. Ja myös ne tehdään sen takia, että esiopetus ois tasalaatusta koko kunnassa elikkä, että ei oo, sitä sun tätä kartotusta tai, et hyvin semmosta kirjavaa käytäntöä nii siksi on sovittu että kaikilla on samanlaiset.

Kartoituksia käytetään esiopettajan kuvauksen mukaan työvälineinä, joilla kartoitetaan ja seurataan lasten taitoja.

Se ois vähän niin ku, tai onkin idea et se on meidän työväline, et me löydetään tavallaan ne asiat sieltä mitä meidän pitää eskarivuoden aikana harjotella. Sit me taas keväällä katotaan, tarpeen mukaan tehdään ne kartotukset ja katotaan et onko lapsi edistyny niissä asioissa, mitkä on ehkä tavoitteeksi laitettu tai, mitä pitää ehkä vielä harjotella enemmän. Et ne on tavallaan semmonen työväline.

Kartoitukset ohjaavat esiopettajan kuvauksen mukaan hänen toimintaansa syksyllä.

Mä teen aina syksyl kartotuksii eli matemaattisten valmiuksien ja mä teen äidinkielen kartotukset kun, nehän ohjaa mua siinä alus. Sit me lähetään vetämään sit niinku siin sen jälkeen jaetaan heti pienryhmiin. Meil on pienryhmiä, oman aikuisen pienryhmät, sit meil on niit toiminnallisii matikka-äidinkieli –pienryhmii.

Kartoituksia käytetään myös tiedonsiirron välineenä lapsen tulevaan kouluun. Esiopettaja kuvaa seuraavassa katkelmassa kartoituksista saatujen pistemäärien helpottavan tulevan koulun erityisopettajan sekä opettajan työtä. Toisaalta esiopettaja kuvaa pistemäärillä lapsen osaamisen tasoa, joista saattaa seurata lasten taitojen vertailua ja luokittelua.

Pistemäärät niin ne lähtee sit koululle. Et tavallaan helpottaa myös sen tulevan ekaluokan erityisopettajan ja opettajan työtä. Et hän näkee siitä et hei, et tää on tällä tasolla tää lapsi tai, koska sit taas koulussa erityisopettaja testaa kaikki ekan luokan, ekaluokkalaiset lapset. Nii hän pystyy siitä vähän kattoon et okei et jos lapsella on heikot pisteet nii okei nää testataan ensimmäisenä mut jos on täydet pisteet esimerkiks molemmista nii, ne voi antaa sit olla vähän tai testata sit vast vähän myöhemmin.

6.3.3 Arjen sopimukset ja aikataulut arjen käytänteissä

Arjen sopimukset ja aikataulut esiopetusta ohjaavina välineinä kuvaavat palavereita, tiimejä, tiimisopimuksia, sekä päiväkirjakalenteriin lukittuja tapahtumia ja aikatauluja. Näillä esiopetuksen arkisia käytänteitä muokkaavilla ohjausvälineillä näytti olevan oma rooli esiopetuksen arjen kulttuurin ja toimintatapojen rakentumisessa. Niiden seurauksena arkeen näytti muotoutuvan toimintatapoja, joiden avulla organisoidaan toimintaa. Toisaalta niistä näytti seuraavan ajankäytön haasteita.

Arjen sopimukset ja ajankäytön haasteet

Esiopettajan kuvauksen mukaan erilaisia palavereita on arjessa paljon. Palaverit toimivat foorumeina, joissa asioista sovitaan ja viedään eteenpäin, mutta toisaalta niistä seuraa esiopettajien poissaoloja ryhmistä. Seuraavissa katkelmissa esiopettajan kuvausta tällaisesta tilanteesta.

Ehkä nää tuli tässä esille, että ei ollut aivan tyypillinen päivä mutta taas toisaalta kuvastaa sitä että, et näitä erilaisia yhteistyötahoja ja erilaisia foorumeita ja erilaisia, palavereita kuitenkin on siellä pitkin vuotta. Tässä ne on osunu useampi samalle päivälle, mutta, kuitenkin kyllä niitä siellä on, muulloinkin.

No kaikki on pois sitte sieltä, et samaan aikaan et voi olla kahessa paikassa. Eli jos en olisi siellä palaverissa niin olisin sitten lasten kanssa. Mutta toisaalta nää palaverit myös vie eteenpäin sitten niitä yhteisiä asioita. Et nekin on, ovat tärkeitä tavallaan, ei sillä palaveria ei pidetä sen takia, että siellä ois kiva istua ja ollaan pois ryhmästä, vaan sen takia nii että, et sovitaan asioista, jotta voidaan tehdä niitä asioita vielä paremmin.

Joo eli jos mää en ois ollu tuolla palaverissa, niin mä olisin ollu sitte ryhmässä eskarilaisten kanssa, tekemässä niitä äitienpäiväkortteja.

Tutkimukseen osallistuessaan esiopettajat kirjasivat yhdeksän havainnointipäivän aikana yhdeksän palaveria, joihin ei kuulunut esiopettajien suunnittelu-, arviointi ja kehittämisaikaa. Esiopettajan kuvauksen mukaan osa palavereista on myös esiopetusajalla. Seuraavassa katkelmassa esiopettaja kuvaa useista palavereista johtuvaa päivän ja viikon rikkonaisuutta, jolle on yritetty löytää ratkaisua organisoimalla palavereita yhdelle päivälle.

Ärsyttävää siin on ehkä se, että sitten menee yks päivä viikossa sit enemmän tai vähemmän täytyy olla jotain palaverivalvontoja. Toki vaikka sitä ei oo millään tavalla sovittu, varsinaisesti niin useimmiten ne on lastenhoitajat sit, jotka niinku käy siis palaverivalvonnois, ei aina siis oon minäkin ollu ja ja näin, mut et jos se on mahdollist, koska myös oman ryhmän toiminta täytyy sit niinku tavallaan turvata siinä. Ja näin. Et sit siin on, niinku yks päivä on vähän silleen rikkonainen, mutta sit taas, kun ajatellaan et tarvii, meil on kaiken näkösiä siis muitakin talon ulkopuolisia palavereja ja juttuja mitä pitää hoitaa niin sekin on sit taas, niinku koko viikko on rikkonainen jos, vähän joka päivälle tulee joku. Niin, mä en osaa sanoo oikein et kumpi niist ois parempi.

Pedagogiikkatiimejä käytetään yksikön yhteisten linjausten sopimiseen. Yhteiset linjaukset näyttäisivät ohjaavan yksiköiden toimintaa. Toisaalta yhteisistä linjauksista saattaa seurata käytänteitä, jotka rajoittavat ryhmien ja lasten yksilöllisten tarpeiden huomioimisen arjen tilanteissa. Tätä esiopettaja kuvaa seuraavassa katkelmassa.

No enemmän se on sitten varmaan tän ryhmän aikuisten kanssa ollaan sovittu, ja tietysti ollaan sen verran puhuttu sitten et me on tän syksyn aina peda-tiimissä sovitaan, että joka ryhmässä kuitenkin on se lepoetki ja kyllä siellä, ne yhteiset pelisäännöt sovitaan että kun on eskari-ikäisistä kyse niin me, sanotaan, että joka ryhmäs on se, 45 minuuttia sitä lepoa että, se ei tarvii olla sen pidempi ja ettei jossain talossa pidettäis lapsia pitempään vaikka lepohuoneessa ja toisessa päästetään nopeemmin jo pois, että ne yhteiset, eskari..linjaukset kaikkien eskariryhmien välillä, niin ne lyödään semmosessa peda-tiimissä, jossa on lastentarhanopettajat niin, semmosessa kokouksessa.

Esiopettajan työhön liittyy lapsiryhmän ulkopuolella tehtäviä töitä. Esiopettajan kuvauksen mukaan näiden seurauksena työtehtäviä on organisoitu yksiköissä ja tiimeissä. Esiopettajat käyttävät aikaa

kirjallisiin töihin esimerkiksi satuhetkien, ulkoilujen sekä iltapäivä puuhien aikana. Seuraavissa katkelmissa esiopettajat kuvaavat näitä.

Opettajat usein, tai hyvin harvoin ovat satuhetkellä mukana, et usein se on kohdennettu lastenhoitajien tehtävänkuvaan enemmän se satuhetkien hoitaminen. Ei sillä, ettäkö se ois jollain lailla vähäpätönen tehtävä, se johtuu ihan siitä et opettajilla usein on enemmän sitä, niinku kirjaustöitä tai jotain muuta siihen liittyvää niin, me tarvitaan siihen päivässä enemmän aikaa, kun lastenhoitajat niin sen takia se satuhetki.

Ulkoilut esimerkiks en oo ollu, no päivälevolla mä oon hirveen harvoin muutenkaan. Ja kyl mä oon ollu sitten ihan pois siis että, eskarituokiot oon nyt pitäny. Mut, että iltapäivätkin mä yleensä mielelläni olisin yhestä kahteen ryhmässä siellä sitten, meil on oppimislejää, joita lapset sitten pelaa, tabletteja ja tämmösiä mitä sit on niinku, kiva lasten kans olla pelaamassa ja ohjaamassa mut että, ne on sitten niitä, joista mä oon paljon myös pois.

Edelliseen liittyen esiopettajat kuvasivat erilaisia ryhmä- ja yksikkökohtaisia ratkaisuja, joten tähän liittyen voidaan päätellä, että ne liittyivät asioihin, joista sovitaan tapauskohtaisesti. Tätä esiopettaja kuvaa myös seuraavassa katkelmassa. *"Lastenhoitaja kyllä antaa mulle kaikkeen mahdolliseen niinkiun, paperihommiin, niitä kun on LTO:lla kuitenkin paljon enemmän, kun sitten lastenhoitajilla, niin antaa aikaa."* Edellisiin kuvauksiin liittyen voidaan havaita, että työtehtävät painottuvat työyhteisössä osin eri tavoin, mutta näyttäisi siltä, että niiden muotoutumista ei ohjata makro tasolta.

Etukäteissuunnittelu

Päiväkirjakalenteriin kirjatut ja lukitut tapahtumat kuvaavat aineistossa etukäteen suunniteltua toimintaa, jotka on kirjattu ryhmien päiväkirjakalentereihin. Päiväkirjakalenteria käytetään esiopettajan kuvauksen mukaan suunnittelun välineenä, johon kirjaamalla varmistetaan, että kaikki sisältöalueet tulee käytyä läpi. Seuraavassa katkelmassa esiopettaja kuvaa tätä käytäntöä.

Meil on vähän sillä ajatuksella, että se tuokio mikä on yheksästä kymmeneen, niin se ois enemmän näitä kielellisiä ja matemaattisia, ja sit siellä kahestatoist yhteen ni siel ois just semmosta liikuntaa ja kädentaitoja ja tämmösiä niinku juttuja, et se on ollu niinku siihen yks ohjenuora, ja sittehän ne tulee sieltä niinku vaikka kielellisistä kunnan portaista ja matemaattisista, että me **sinne ne sijoitellaan sitte ja sitä yhtä aihealuetta aina mennää ja sitte vaihetaan ja niin pois päin. --Joo, periaatteessa nii, että ne tietyt sisällöt on, mitkä me sinne sitte laitellaan, että kaikki asiat tulee käytyä, ni me yritetään ne tosiaan, tää kevätkausi ni sillan ennen joulua justinsa ollaan ne sisällöt sinne niinku laitettu, että ne tulee sitte käydyksi.** Tietysti me sitte sillä ajatuksella, että sieltä nousee myös niitä lasten ajatuksiaki.

Etukäteissuunnittelun seurauksena esiopetuksen toimintaa suunniteltaessa näyttäisi painottuvan sisältöalueet.

Arjen struktuurit lapsiryhmässä

Esiopettajat kuvaavat pienryhmätoimintaa välineenä, jota käytetään esiopetuksen toiminnan organisoimiseen. Pienryhmissä toimimisen johdosta lasten yksilölliset tarpeet voidaan ottaa toiminnassa huomioon. Seuraavassa katkelmassa esiopettajan kuvausta tähän liittyen.

Harvoin toimitaan nii et koko ryhmä yhdessä aamupäivisin eskariaikana elikkä, kun meillä esiopetusaika on 9–13, niin yheksältä usein on tilanne se, että meillä on, meidän ryhmässä puolikkaana toimitaan tosi paljon elikkä puolet ryhmästä on ensin ulkona, ja puolet sisällä, ja sitten vaihto. Mut sitte siellä voi olla myös välillä meillä on semmoset jaot myös et, miten voi jakaa kolmeen pienryhmään, niin niitä käytetään välillä. Ja sitte meillä on myös välillä ihan sillai tarpeen mukaan elikkä että siellä on huomattu, että toiset lapset on hyvin taitavia jossakin tietyssä asiassa, niin sillä ikään kuin niitten taitojen mukaan ja, sitten taas ne lapset jotka tarvii huomattavasti paljon enemmän sitä tukea, niin ne voi olla omassa pienryhmässä.

Esiopettajan kuvauksen mukaan pienryhmätoiminnan seurauksena toimintaa voi porrastaa. Toiminnan porrastaminen näyttäisi mahdollistavan pienissä ryhmissä toimimisen, mutta toisaalta tuovan arkeen aikatauluja sekä toiminnan etukäteissuunnittelua.

Me jaetaan, hyvin paljon jaetaan. Vähintään kahteen pienryhmään, tai sitten tuota niin jopa pienempiin. Et ku meillä on nyt neljä aikuista niin se mahdollistaa sen et me pystytään aika pienii jakamaan tarvittaessa. Mutta yleensä ainaki kahteen. --Usein sillee limittäin, et jos mä oon suunnitellu vaikka jonku toiminnallisen matikkahetken, niin mä usein vedän sen ensin toiselle porukalle ja toinen porukka on esimerkiksi ulkoilemassa samaan aikaan ja sit me vaihetaan toisinpäin se.

Pienryhmätoimintaan vaikuttaa esiopettajien kuvauksen mukaan henkilökuntaresurssi. Pienryhmätoimintaa rajoittaa, jos henkilökuntaa on vähän eikä lapsia pysty jakamaan pienempiin ryhmiin. Henkilökunnan poissaolojen ja sijaisten saamisen epävarmuudesta seuraa haasteita pienryhmätoiminnalle, jota esiopettaja kuvaa seuraavassa katkelmassa.

Toisessa ryhmässä on onnistunu paremmin, koska heillä on ollut se kolme aikuista, ja he on olleet ehkä enemmän se joka on, niinku kaikki olleet paikalla.-- Mutta mun täytyy myöntää että omassa pienryhmässä, kurja kyllä tänä vuonna vähän vähemmän ollu pienryhmä..hommaa koska, syksy meni aika lailla, kun ei aina tiennyt et kuka sijainen tulee niin niin, otin sitten vastuun itse että suunnittelin sen yhden jutun ja otin

vetovastuun kun en tiennyt kuka kaverina on että, sit päätin että hän tulee vaan niinku avuksi käymään.

Esiopettajien kuvausten mukaan esiopetuksen arjen käytäntöjä muokkasi arjessa kansallisen ohjauksen lisäksi yksikkö- ja ryhmätason toiminnan organisointi. Arjen organisoinnilla näyttäisi olevan oma rooli arkisten toimintatapojen muotoutumisessa. Erilaiset arjen sopimukset ja aikataulut näyttivät osaltaan mahdollistavan tai tuovan haasteita esiopetuksen arkeen.

6.4 Yhteenvedo ja johtopäätökset

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli tarkastella esiopetusta ohjaavia välineitä ja niiden tuottamaa toimintaa esiopetuksen arjessa esiopettajien kuvaamana. Tavoitteena oli lisätä ymmärrystä ohjausvälineiden merkityksestä esiopetuksen arjen muotoutumisessa.

Seuraavaksi esitän kokoavasti keskeisiä tutkimustuloksia peilaten niitä aikaisempaan tutkimuskirjallisuuteen. Samalla tuon esille myös mahdollisia jatkotutkimuksen aiheita.

Kansallinen lainsäädäntö ja sen paikallinen tulkinta kuvasi keskeisiä esiopetusta ja sen toimintaa ohjaavia välineitä, joita käytettiin määriteltäessä toiminnan normimuotoisia reunaehtoja. Normiohjaavaa lainsäädäntöä kuvattiin velvoittavana, jonka seurauksena esiopetusikäiset osallistuivat säännöllisesti esiopetukseen. Tämän kuvattiin tukevan lapsen oppimista ja kasvua sekä sen johdosta mahdollistavan lapsille tasaveroisemman koulun aloittamisen. Nämä kuvaukset tukevat Kinoksen ja Palosen aikaisempaa (2013, 29-31,42) selvitystä esiopetuksen vaikuttavuudesta, jonka mukaan säännöllinen osallistuminen esiopetukseen tukee lapsen kehitystä ja oppimista. Tähän liittyen näyttäisi, että esiopetuksen lainsäädännöllinen normiohjaus, jonka johdosta esiopetus on muuttunut velvoittavaksi, on tuottanut tavoitteen suuntaista toimintaa. Nyssölän (2013, 66) mukaan ohjauksen vaikuttavuutta voidaan kuvata yhteiskunnallisten tavoitteiden saavuttamisen näkökulmasta tuloksellisuutena.

Esiopetuksen velvoittavuudella perusteltiin esiopetuksessa läsnäolovelvollisuutta, jonka johdosta vapaapäivät tuli anoa. Tähän liittyen *esiopetuksen velvoittavuus näytti muodostavan arkeen hallinnan välineen*, jolla hallinnointiin lasten läsnäoloa esiopetuksessa sekä tuotettiin huoltajille velvollisuutta ilmoittaa poissaoloista sekä anoa vapaapäivät. Perusopetuslaissa määrätään velvollisuudesta osallistua esiopetukseen (Perusopetuslaki 2014/1040, 26§) ja Esiopetuksen

opetussuunnitelmassa 2014 tarkennetaan, että paikallisesti voidaan määritellä, kuinka sairauden tai muusta syystä olevan poissaolon johdosta haetaan vapautusta esiopetuksesta (Opetushallitus 2016, 15).

Esiopetusta ohjaava lainsäädäntö mahdollistaa esiopetuksen paikallisen järjestämisen eri instituutioissa, sekä koulussa että varhaiskasvatuksessa (Kinos & Palonen 2013, 7). Tähän tutkimukseen osallistuneessa kunnassa esiopetusta järjestettiin keskitetysti tietyissä yksiköissä. Aikaisemmassa tutkimuskirjallisuudessa keskittämistä on kuvattu toiminnan yhdenmukaisuuteen ja resurssien jaon järkevyyteen liittyvänä toimintana (Kaarakainen 2008, 52). Tässä tutkimuksessa samansuuntaisia huomioita liittyi keskittämisen perusteluun, jota kuvattiin tasalaatuisen esiopetuksen tuottamiseksi, lasten vertaisoppimisen mahdollistamiseksi ja pätevien esiopettajien riittämiseksi ryhmiin. *Keskittämistä voi kuvata resurssiohjaavuuden liittymisellä osaksi normiohjaavan palvelun tuottamista. Esiopetuksen paikallinen ohjaaminen keskittämällä esiopetusta vain tiettyihin yksiköihin, näytti tuottavan haasteita perheille arjen käytänteissä silloin, kun pienemmät sisarukset eivät mahtuneet samaan yksikköön ja vanhemmat joutuivat kuljettamaan lapsia useampaan yksikköön.* Tätä voisi kuvata Oulasvirran ym. (2002, 23) mukaisesti ohjausketjuksi, johon liittyy eri tasoilla useampia ohjausvälineitä ja jonka lopputuloksena ohjaus näyttäytyy arjen tasolla ristiriitaisena.

Tutkimukseen osallistuneissa esiopetusryhmissä tarjottiin myös mahdollisuutta osallistua täydentävään varhaiskasvatukseen. Perusopetuslain mukaan esiopetukseen osallistuvalla lapsella tulee olla mahdollisuus käyttää myös varhaiskasvatuksen palveluita (Perusopetuslaki 1998/626, 6§). Tähän tutkimukseen osallistuneissa ryhmissä osa lapsista osallistui samassa ryhmässä sekä täydentävään varhaiskasvatukseen että esiopetukseen, kun taas osa lapsista osallistui ainoastaan esiopetukseen. *Tämän tutkimuksen valossa esiopetuspäivä näytti muotoutuvan erilaiseksi eri palvelukokonaisuuksia käyttäville lapsille.*

Eroavaisuuksia arjessa muodostui lasten esiopetukseen kulkemiseen liittyen. Pelkkään esiopetukseen osallistuva lapsi sai kulkea esiopetukseen yksin, kun taas varhaiskasvatukseen osallistuessaan lapsella tätä oikeutta ei ollut. Myös Kauppinen ja Alasuutari (2018, 162) ovat kuvanneet samansuuntaisia tuloksia tutkiessaan esiopetusvuoden palvelukokonaisuuksia. Pelkkään esiopetukseen osallistuvalla lapsella oli myös oikeus koulukuljetukseen, johon täydentävää varhaiskasvatusta käyttävällä lapsella ei ollut oikeutta. Näiden käytäntöjen voidaan katsoa kuvastavan edelleen esiopetusikäisen lapsen ohjauksellista ”kaksinapaisuutta”, jota ohjaavat sekä perusopetusta että varhaiskasvatusta koskevat kansalliset ja paikalliset säädökset, vaikka Alilan ym. (2013, 10) kuvaama makrotason ohjauksellinen ”kaksinapaisuus” on muuttunut yhteisen

hallinnonalan johdosta. *Samaa lastakin koskeva ohjaus saattaa näin ollen vaihdella eri päivinä sen mukaan, mihin palvelukokonaisuuteen lapsi osallistuu.*

Esiopetuspäivä arjessa muotoutui erilaiseksi myös suhteessa ajankäyttöön. Täydentävää varhaiskasvatusta käyttävillä lapsilla oli enemmän aikaa vapaaseen toimintaan, leikkiin ja ulkoiluun, kuin pelkässä esiopetuksessa olevilla lapsilla. Tähän esiopettajat liittivät huolta lasten mahdollisuuksista luoda vertaissuhteita sekä yhteisöllisyyden rakentumisesta ryhmässä. Aikaisempaan tutkimukseen liittyen Koivula (2013, 38-39) on tuonut esille yhteisöllisyyden rakentumisessa tärkeänä osallisuuden kokemukset sekä leikit tuttujen ja paljon yhdessä leikkivien lasten kesken. Tämän tutkimuksen valossa erilaisten palvelukokonaisuuksien käyttäminen samassa ryhmässä, asetti lapsille haasteita vertaissuhteiden luomisessa sekä ryhmän yhteisöllisyyden rakentumisessa.

Esiopetuspäivän muotoutumista suhteessa ajankäyttöön voidaan tarkastella ohjauksellisesti eri näkökulmista. Yksi näkökulma on se, että esiopetusta ja sen ajallista rajaamista voidaan perustella normimuotoisella ohjaamisella, jota käytetään, kun tuotetaan Oulasvirran ym. (2002, 31) kuvaamia subjektiivisten oikeuksien mukaisia minimistandardin saavuttavia palveluita. Toinen näkökulma tuo tarkasteluun sen, että kansallisella normiohjauksella ei määritellä, kuinka esiopetuksen ajankäyttöä aktuaalisesti arjessa toteutetaan, vaan vastuu on paikallisella tasolla. Tätä aihetta olisi hyvä tutkia, koska erilaiset palvelukokonaisuudet, erityisesti samassa ryhmässä järjestettyinä näyttävät tämän tutkimuksen tulosten mukaan asettavan lapsia eriarvoisiin ja haastaviin tilanteisiin arjessa. Tutkimuksessa ei kuitenkaan saada vastausta siihen, mitkä näistä edellä kuvatuista tekijöistä ovat yhteisöllisyyden ja vertaissuhteiden muodostumisessa merkittävimpiä. Tätä olisi hyvä tutkia myös siksi, että se koskettaa yhteiskunnallisesti kaikkia niitä lapsia, joiden subjektiivista osallistumista varhaiskasvatukseen rajataan kansallisella ohjauksella vanhempien työn tai opiskelujen johdosta, sekä toisaalta myös niitä lapsia, jotka osallistuvat kokopäiväiseen varhaiskasvatukseen ryhmässä, jossa osa lapsista on läsnä vain rajoitetun ajan.

Esiopetusta ohjaavina opetussuunnitelmina esiopettajat kuvasivat tutkimuksessa kansallista Esiopetuksen opetussuunnitelmaa 2014, paikallista esiopetuksen opetussuunnitelmaa sekä yksikkö- ja lapsikohtaisia suunnitelmia. Tutkimuksen mukaan kansallista ja paikallista esiopetuksen opetussuunnitelma käytettiin esiopetusta ohjaavien sisällöllisten tavoitteiden ja toiminnan kehittämisen perustana. Paikallinen opetussuunnitelma liitettiin kuvauksissa kuntakohtaiseen ohjaukseen sekä painotuksiin.

Ohjausvälineenä opetussuunnitelmat näyttivät liittävän osallisuuden osaksi esiopetuksen arkea. Osallisuuden kehittämistä kuvattiin osana esiopetuksen opetussuunnitelmaa ja tutkimuskunnan sitovia tavoitteita. Aikaisemmassa tutkimuskirjallisuudessa osallisuuden merkitystä

on kuvattu liittyen YK:n lasten oikeuksien sopimukseen, perustuslakiin ja varhaiskasvatuslakiin (Helin, Kola-Torvinen & Tarkka 2017, 12). Osallisuuden lisääminen on myös yhteiskunnallisesti normiohjaaviin välineisiin liittyvä ideologinen tavoite. Rajakaltion (2011, 41) mukaan opetussuunnitelmat tuovat esille yhteiskunnallisia ideologioita ja tavoitteita. Osallisuuden liittyminen arkeen on kehityssuunta, jonka voi nähdä lisääntyneen aikaisempaan tutkimukseen verraten, jossa lasten osallisuutta ei Hujalan, Karikosken ja Turusen (2010, 17) mukaan toiminnassa ollut juurikaan huomioitu. Tämän tutkimuksen mukaan osallisuus muotoutui arjessa lasten kiinnostuksen kohteita sekä toiveita huomioimalla. Ohjausvälineinä lainsäädäntö, opetussuunnitelmat ja tutkimuskunnan sitovat tavoitteet näyttivät yhdessä tukevan arjessa tavoitteen suuntaisen toiminnan kehittymistä. Alilan (2013, 99-100) mukaan ohjaustapahtumat ovat usein vaikuttavimpia, mitä enemmän ohjaavalla taholla on valtaa vaikuttaa suhteessa ohjattavaan.

Tutkimuskunnassa toisena sitovana tavoitteena kuvattiin lasten liikunnan lisäämistä arjessa, jota vahvistettiin Liinu -kehittämishankkeen avulla. Liikunnan merkitystä arjessa kuvattiin myös esiopetuksen opetussuunnitelman tavoitteen mukaisena toimintana. Nyssölän (2013, 50) mukaan kehittämishankkeille myönnetään valtionavustuksia. Tutkimuskunnassa Liinu -hankkeelle oli saatu taloudellisia resursseja. Näin ollen voidaan tulkita, että normimuotoista ohjausta vahvistettiin sekä ohjelmaohjauksella että taloudellisilla resursseilla.

Esiopetuksen normiohjaavuuteen liittyvänä esiopetuksen velvoittavuutta kuvattiin esiopetuksen suunnitelmallisuuden ja toiminnan tavoitteellisuuden näkökulmista. Tutkimuksen kuvausten mukaan nämä miellettiin toiminnaksi, joiden tavoitteet liittyivät esiopetussuunnitelman sisältöalueisiin. *Esiopettajien kuvauksissa tutkimukseen osallistuneessa kunnassa keskeisiksi sisältöalueiksi, liikunnan lisäksi, esiopetuksen arjessa muotoutuivat äidinkieli ja matematiikka, joiden toteuttamista ohjattiin kuukausittain etenevien ”portaiden” kautta. Nämä kielellisen tietoisuuden ja matematiikan portaat -materiaali ovat osana tutkimuskunnan esiopetussuunnitelmaa.* Äidinkielen ja matematiikan painottumista esiopetuksessa on tuotu esille myös aikaisemmassa tutkimuksessa (Rusanen 2008, 121; Hujala ym. 2010, 16). *Ohjauksellisesta näkökulmasta on merkittävää, että oppimateriaalit saattavat arjessa ohjata opetusta enemmän, kuin opetussuunnitelma (Nyssölä 2013, 34).* Kansallisessa esiopetuksen opetussuunnitelmassa 2014 painotetaan laaja-alaista osaamista, jossa oppimissisältöjä oleellisimpina kuvataan oppimisympäristöjä sekä työskentelytapoja (Opetushallitus 2016, 16). Kansallisessa esiopetuksen opetussuunnitelmassa ei myöskään ole äidinkielen ja matematiikan sisältöalueita mainittu erikseen, vaan ne sisältyvät oppimiskokonaisuuksiin.

Paikallisen esiopetuksen opetussuunnitelman ohjeistuksen mukaan kielellisiä ja matemaattisia taitoja kartoitettiin tutkimuskunnan määrittelemillä menetelmillä. Kartoituksista saatua tietoa

käytettiin toiminnan suunnittelun perustana. Kartoitusten pistemäärät siirtyivät esiopettajien kuvauksen mukaan lapsen tulevaan kouluun. Esiopetuksessa on tavoitteena seurata lapsen oppimista ja kehittymistä dokumentoinnin ja havainnoinnin avulla. Nämä ovat tärkeitä tietoja myös lapsen tulevalle opettajalle kouluun siirryttäessä. (Opetushallitus 2016, 29.) Toisaalta Alasuutari ja Karila (2009, 85) tuovat esille näkökulman, jonka mukaan arviointi voi tuottaa myös vertailua sekä tavallisen että ei-tavallisen kehityksen standardeja. Näin arviointi voi johtaa myös lasten luokittelun. Lapsen oppimiseen liittyvien riskien kartoittamisessa ja arvioinnissa tulisikin ottaa aikalisä. (Karila 2009, 253-254.) Erilaisia ohjasvälineitä käytettäessä saattaa olla haasteena se, että ne eivät aina tuota tavoiteltua toimintaa, vaan arjen käytänteissä ne saattavat tuottaa alkuperäisen tarkoituksen kanssa ristiriitaisia olevia vaikutuksia (Maroy 2009, mts.8). *Esiopetuksessa käytettäviä kartoituksia kuvattiin tässä tutkimuksessa lapsen yksilöllistä kasvua tukevana, mutta kuvauksissa tuotiin esille myös kartoitusten käyttämistä taitojen pisteytykseen, joka saattaa arjessa tuottaa vertailua.* Esiopetuksessa käytettävien arviointi- ja kartoitusmenetelmien käyttöä sekä merkitystä lapsen oppimista tukevana eri näkökulmilla olisi hyvä tutkia enemmän.

Paikallisen esiopetuksen opetussuunnitelman ohjauksen mukaan, jokaiselle esiopetusikäiselle lapselle laaditaan yksilöllinen esiopetuksen oppimissuunnitelma. Perusopetuslaissa veloitetaan yksilöllisen oppimissuunnitelman laatimista, mikäli lapsi saa tehostettua tai erityistä tukea (Perusopetuslaki 2010/642, 16a,17§). Varhaiskasvatuksessa jokaiselle lapselle täytyy laatia henkilökohtainen varhaiskasvatussuunnitelma (2018/540, 23§). *Yksilöllisen esiopetuksen oppimissuunnitelman laatiminen jokaiselle esiopetusikäiselle, näytti tutkimuksen valossa tukevan lapsen yksilöllisten tavoitteiden asettamista.* Arjen muotoutumisessa yksilöllisen esiopetuksen oppimissuunnitelma näytti toimivan yhteisen ymmärryksen rakentamisen välineenä lapsen kasvuun ja oppimiseen liittyvissä asioissa lasten, huoltajien sekä esiopettajien välillä. Oppimisen suunnitelma toimi myös välineenä tiedonsiirrossa lapsen siirtyessä perusopetukseen.

Arjen sopimukset ja aikataulut kuvasivat tässä tutkimuksessa ohjausvälineitä, joilla tavoiteltiin arjen toiminnan sujuvuutta sekä mahdollisuutta vastata esiopetukselle asetettuihin tavoitteisiin. Nämä ovat osaltaan keskeisessä asemassa esiopetuksen arkisen toimintaympäristön ja -kulttuurin muotoutumisessa. Aikaisemmassa tutkimuskirjallisuudessa Karila (2016, 15-16) on tuonut esille aikuisten rakentamien käytänteiden ja arkisten rutiinien merkitystä lasten arjen muotoutumisessa. Esiopetusyksikön ja -ryhmän pedagogista toimintaympäristön muotoutumista ja organisointia ohjataan arjessa hyvin pitkälle siinä toimijoiden kautta. Esiopettajat kuvasivat palavereita ja erilaisia tiimejä välineinä, joita käytettiin foorumeina, joissa jaettiin tietoa sekä kehitettiin toimintaa. Palaverit ja tiimit toimivat tutkimuksen mukaan myös välineinä, joiden kautta rakennettiin yhteistä ymmärrystä esiopetuksen toteuttamisesta. Esiopettajat kuvasivat

tiimisopimuksia, joita käytettiin tiimin yhteisistä toimintatavoista sopimiseen. Pedagogiikkatiimejä he kuvasivat foorumeina, joissa tehtiin yksikkökohtaisia sopimuksia. Arjen ohjausvälineinä palaverit ja tiimit näyttivät tukevan normi-, informaatio-, ohjelma- ja organisointiohjausta. Ohjausvälineitä tarkasteltaessa on kuitenkin huomioitava, että ohjauksen onnistumista arvioitaessa tulisi huomioida myös mahdollisia sivuvaikutuksia (Oulasvirta ym. 2002, 38). Tässä tutkimuksessa esiopettajat kuvasivat arjessa olevan paljon erilaisia palavereita, joiden ajallinen organisointi oli haastavaa. Esiopettajat kuvasivat tämän tuottavan arkeen usein tilanteita, joissa esiopettaja kuvasi olevansa lapsiryhmän ulkopuolella olevissa tehtävissä. Esiopetuksen arjessa on palaverien lisäksi suunnittelu-aikoja, joita tehdään lapsiryhmän ulkopuolella. Esiopettajat eivät kuitenkaan kuvanneet, että lapsiryhmän toimintaan olisi lisätty henkilöresursseja silloin, kun esiopettaja tai muu henkilökunta oli tällaisissa tehtävissä.

Kalenteriin kirjatut ja lukitut tapahtumat näyttäytyivät tutkimuksessa paikallisen tason ohjausvälineiksi, joiden kautta vahvistettiin normiohjaavien ohjausvälineiden tavoitteen suuntaista toteuttamista sekä organisointia arjen kontekstissa. Organisointiohjausta voidaan Lundquistin (1992, 80) mukaan kuvata toiminnan järjestämisenä, jotta sille asetetut tehtävät voidaan suorittaa.

Esiopettajat kuvasivat käyttävänsä ryhmien päiväkirjakalentereita arjen toiminnan organisoinnin ja suunnittelun välineinä. Näihin kalentereihin he kuvasivat kirjaavansa suunniteltua toimintaa ja tapahtumia. Pääsääntöisesti esiopettajat kuvasivat kirjaavansa kalenteriin sisältöalueisiin sekä tiettyihin tiloihin liittyvää toimintaa esimerkiksi liikunta, kädentaidot, äidinkieli, matematiikka, musiikki, metsäpäivä sekä koulupäivä. Suunnittelussa huomioitiin toiminnan porrastamista pientyhmittäin sekä myös väljyyttä, jotta lasten osallisuus tulisi huomioitua.

Ohjausvälineenä etukäteen päiväkirjakalenteriin kirjatut tapahtumat näyttäytyivät tutkimuksen valossa sekä toimintaa tukevana, mutta on myös huomioitava, että ne saattavat myös rajoittaa lasten mahdollisuutta vaikuttaa päivän tapahtumiin ja sisältöalueisiin. Kalentereihin kirjattuja ja lukittuja tapahtumia olisi hyvä pohtia niiden ohjauksellisesta näkökulmasta ja sitä, mitä ne itseasiassa ohjaavat. Onko niiden tavoitteena ohjata sisältöalueita, tilojen käyttöä, henkilökunnan vai lasten toimintaa. Mistä näistä näkökulmista katsottuina, ne toimivat toimintaa mahdollistavina tai rajoittavina. Ohjaavatko ne toimintaa, Esiopetuksen opetussuunnitelman 2014 tavoitteiden suuntaisesti lasten mielenkiinnonkohteiden huomioimiseen sekä laaja-alaiseen osaamiseen. Turja ja Vuorisalo (2017, 55) tuovat esille, että osallisuus ja lasten toimijuus näkyy suunnittelun tavoissa ja myös siinä, mitä suunnittelussa nostetaan tärkeiksi asioiksi.

Tutkimuksen mukaan esiopetusyksiköissä ja tiimeissä oli tehty uudenlaisia työn organisointiin liittyviä ratkaisuja, joilla haettiin ajankäytöllisiä ratkaisuja palaverille ja muille tehtäville, joita tehtiin lapsiryhmän ulkopuolella. Esiopettajat kuvasivat työtehtäviä, joita kohdennettiin

esiopettajien ja muun henkilökunnan välillä, esimerkiksi ulkoilujen ja lepohetkien ohjaamisia. Nämä käytänteet saattavat osaltaan kuvastaa perinteisen ”kaikki tekee kaikkea” kulttuurin muuttumista. (ks. Karila 2016, 39). Näitä työtehtäviin liittyviä sopimuksia ei kuitenkaan yleisesti ohjattu tai tuettu kuntatason ohjauksella, vaan ne olivat yksikkö- ja tiimikohtaisia.

Aikaisemmassa tutkimuskirjallisuudessa (2017,81) Paananen on huomionut osan varhaiskasvatuksen opettajista olevan taitavia hallitsemaan ja organisoimaan arjen käytäntöjä niin, että ne tukisivat paremmin tavoitteen mukaista toimintaa. Tässä tutkimuksessa tällaisia kuvasivat esiopetusryhmän ajankäytön organisointi, pienryhmissä toimiminen sekä puuhakartat, jotka toimivat osaltaan arjen toiminnan ohjausvälineinä. Ne näyttäytyivät tässä tutkimuksessa ohjauksellisina keinoina, joilla yritettiin tuottaa normimuotoisen tavoitteen suuntaista toimintaa suhteessa käytössä oleviin resursseihin.

Esiopetusryhmien ajankäyttöä organisoimalla esiopettajat kuvasivat saavansa lisää toiminnallista aikaa esiopetuksen arkeen. Esiopettajat kuvasivat erilaisia ratkaisuja esimerkiksi lepoetki käytänteissä, joita muokkaamalla oli saatu lisää aikaa lasten omaehtoiselle toiminnalle. Esiopetusryhmissä käytänteiden kuitenkin vaihtelivat ja näin ollen voidaan ajatella, että lapset osallistuvat eri tavoin järjestettyyn esiopetukseen, jossa toiminta-ajat ovat vaihtelevia. Tutkimuskunnassa keskittämisen tavoitteena ollut tasalaatuisuus ei näiltä osin täyttynyt.

Isoja lapsiryhmiä organisoitiin jakamalla lapsia pienempiin ryhmiin sekä käyttämällä puuhakarttoja leikkeihin jakamisen apuna. Esiopettajat kuvasivat, että ryhmissä, joissa oli useampi aikuinen, voitiin lapsia jakaa enemmän pienryhmiin. *Pienryhmiä käytettiin, jotta lapset saisivat enemmän aikuisen aikaa sekä yksilöllisempää oppimisen tukea.* Raittilan (2013, 89) mukaan pienryhmät mahdollistavat yksilöllisyyden huomioimisen sekä helpottavat aikuisten työskentelyä. Pienryhmissä toimimisen johdosta toimintaa täytyy porrastaa, jonka kautta saadaan väljyyttä tiloissa toimiseen, mutta toisaalta porrastaminen tuotti tiukempaa aikataulutusta ja toiminnan tarkempaa etukäteissuunnittelua. Pienryhmätoiminnan ja sen myötä toiminnan porrastamisen tuottamaa tiukempaa aikataulutusta on kuvattu myös Raittilan tutkimuksessa (2013, 83).

Puuhakartat toimivat tutkimuksen mukaan osaltaan lasten pienempiin ryhmiin jakamisen välineenä, kun tavoitteena oli leikkirauhan ja paikan löytyminen. Raittilan (2013, 86-97) mukaan leikkialuepedagogiikka on yleistynyt tapa organisoida lasten vapaata leikkiä. Se voi toimia lasten vapaata leikkiä edistävänä, kun lapset voivat itse valita mitä leikkivät. Toisaalta se voi ehkäistä lasten leikkiä rajoittamalla leikkiin osallistujien määrää tai rajaamalla lapsen mahdollisuutta olla osallistumatta mihinkään leikkiin. Puuhakartat näyttäytyvät tutkimuksessa ryhmätason ohjausvälineinä, joiden avulla voidaan organisoida suuria lapsiryhmiä suhteessa rajallisiin tiloihin ja välineisiin.

Tämän tutkimuksen valossa näyttäisi siltä, että esiopetuksen arjessa pienryhmätoiminta sekä leikkialuepedagogiikka ohjaavat lapsiryhmän organisointia. Aikaisemmassa tutkimuksessa Raittila (2013, 69) on kuvannut pienryhmätoimintaa sekä leikkialuepedagogiikkaa uusina tapoina organisoida ryhmien toimintaa. Leikkialuepedagogiikkaa voisi kuvata arjen kontekstissa muovautuneena ohjausvälineenä, jossa yhdistyvät normiohjaavat tavoitteet ja arjen moninaiset resurssit reunaehtoineen.

7 POHDINTA

Edellisessä luvussa esiteltiin tutkimuksen tulokset, tehtiin niistä yhteenvetoa sekä johtopäätöksiä ja tuotiin esille jatkotutkimuksen aiheita. Tässä luvussa arvioidaan tutkimusta kokonaisuutena liittyen tutkimuksen toteutukseen ja sen rajoitteisiin. Luvun lopuksi pohditaan vielä tutkimuksen herättämiä ajatuksia yleisellä tasolla.

Tämän tutkimuksen tieteenfilosofiset taustasitoumukset ovat liittyneet konstruktivistiseen ja hermeneuttiseen ajatteluun tiedon ja todellisuuden rakentumisesta. Konstruktivismiin lähtökohdasta esiopetuksen ohjausta on tarkasteltu laajasti osana yhteiskunnallista koulutuspoliittista rakennetta, joka on muotoutunut osana historiallista aikaa ja paikkaa. Tämän kautta esiopetuksen ohjaus liitettiin osaksi nykyhetkeä sekä tuotiin keskusteluun sen merkitystä tulevaisuuden esiopetusta rakentavana. Tämä on tärkeä näkökulma esiopetuksen makrotason ohjauksen kontekstin ymmärryksen syntymisessä. Hermeneuttisen ajattelun lähtökohdista on kuvattu esiopetuksen ohjauksen merkityksellisyyttä siinä toimijoiden sekä yhteisön näkökulmista. (Raatikainen 2005, 8). Tavoitteena on ollut ymmärtää esiopetuksen ohjausvälineiden muotoutumista arjen kontekstissa siinä toimivien esiopettajien kuvaamana. He ovat tuoneet oman kuvauksensa kautta tutkimukseen mikrotason kontekstin. Tästä näkökulmasta tarkasteltuna tutkimuksella saatiin tietoa sekä makro- että mikrotason esiopetuksen ohjauksesta.

Tutkimuksen teoreettisessa osassa on luotu perustaa sekä esiymmärrystä esiopetuksen ohjasvälineiden tarkasteluun. Väljä teoriaohjaavuus on kulkenut mukana koko tutkimuksen teon ajan. Tätä kuvaisin teorian sekä empirian jatkuvana vuoropuheluna sekä kehämäisenä liikkeenä, joka on rakentunut tutkijan esiymmärryksen sekä oppimisen kautta. Raatikaisen (2005, 7) mukaan kaikki havainnot ovat teoriapitoisia ja ne vaikuttavat siihen, mihin huomio kiinnittyy ja mitä pidetään oleellisena.

Tutkimuksen empiirinen osio perustuu esiopettajien tuottamien päiväkirjojen pohjalta tehtyihin dokumenttiperustaisiin teemahaastatteluihin ja niiden tulosten tarkasteluun. Siveniuksen ja Saaren (2015, 117) mukaan kasvatustieteellisessä tutkimuksessa on aina läsnä metodi, joka opastaa mihin suuntaan ollaan menossa ja millaisin varustein. Tässä tutkimuksessa käytetyt menetelmät olivat perusteltuja ratkaisuja, koska tavoitteena oli saada sekä aktuaalista esiopetuksen arjen kuvausta että esiopettajien perusteluita arjen toiminnoille. Tässä tutkimuksessa monimuotoisia

menetelmiä käyttämällä on tavoiteltu Champerlainin, Cainin, Sheridan ja Dupuisin (2011, 164) kuvaamaa syvempää ja laajempaa tietoa sekä erilaisia oivalluksia. Oleellista oli myös se, että esiopettajat haastattelussa avasivat ja kertoivat päiväkirjaan kirjatusta tapahtumista.

Tutkimuksessa käytettävät menetelmät eivät ole välineinä neutraaleja. Ne tuottavat tuloksia riippuen niistä ohjaavasta ajattelusta, tietolähteistä sekä tutkijasta (Tuomi & Sarajärvi 2009, 143.) Tähän liittyen tiedostan, että oma toimintani on vaikuttanut tutkimuksen kulkuun eikä tutkimuksen kautta saatu tieto kuvaa ainoaa mahdollista tulkintaa siitä. Tutkimuksen kautta ei ole tavoiteltu objektiivista totuutta vaan tarkoituksena on ollut lisätä ymmärrystä esiopetusta ohjaavista välineistä sekä niiden roolista arjen muotoutumisessa. Tutkimusmenetelmien valinta on rajoittanut tutkimukseen osallistuvien esiopettajien määrää, koska sekä päiväkirjat että teemahaastattelut ovat menetelminä aikaa vieviä. Toisaalta tutkimukseen osallistuneiden määrä ei ole ollut myöskään oleellinen tekijä tässä tutkimuksessa, koska tutkimuksella ei ole tavoiteltu yleistettävää tietoa.

Tämä tutkimus on rajattu koskemaan yhtä kuntaa, joten tuloksia ei voida yleistää. Tutkimuksen tuloksia voidaan kuitenkin hyödyntää tutkimukseen osallistuneen kunnan paikallisia ohjauksellisia ratkaisuja arvioitaessa. Tuloksia voidaan käyttää myös keskustelun avaamisessa ohjausvälineiden roolista arjessa yleensä. Tutkimuksen tuloksia voidaan käyttää myös tulevaisuudessa mahdollisissa tutkimuksissa, esimerkiksi tarkasteltaessa eri kunnissa käytettäviä paikallisia ohjausvälineitä peilaten niitä suhteessa toisiinsa. Tämä olisi mielenkiintoinen tutkimusaihe, jossa saataisiin lisää tietoa paikallisesta ohjauksesta ja niiden painopistealueista sekä mahdollista yhteneväisyyksistä ja eroavaisuuksista.

Tutkimuksen haastavin ja työläin vaihe oli aineiston analyysin teko. Toisaalta tämä liittyi tutkimuksen ilmiön makro- ja mikrotason yhdistämiseen ja toisaalta ohjausvälineiden muotoutumiseen arjen kontekstissa. Teoriaohjaavan analyysin ensimmäisessä vaiheessa aineisto luokiteltiin niistä jo aiemmin tiedetyn perusteella. Tämä vahvisti aikaisemman tutkimuksen huomioita ohjausvälineiden limittymisestä sekä uudelleen muotoutumisesta arjen kontekstissa. Ohjausvälineistä muodostui selkeimmät teemat makrotason ohjausta tarkasteltaessa, mutta arjen kuvaukset toiminnasta ohjausvälineisiin liittyen olivat moniulotteisia ja pitivät sisällään useita ohjausmuotoja. Tästä näkökulmasta täytyi aineistoa edelleen tiivistää sekä teemoitella, jotta arjen ohjausvälineet saataisiin esille. Tutkimuksen tulosten näkökulmasta tämä vahvisti ajatusta siitä, että makrotason ohjaukselliset viestit eivät välity arkeen sellaisenaan vaan niitä tulkitaan ja muotoillaan paikallisesti arjen kontekstissa ja sitä kautta niistä voi muotoutua arkea ohjaavia hybrideitä.

LOPUKSI

Tämä tutkimus on vahvistanut sitä näkemystä, että ohjausvälineiden välittämät viestit eivät siirry arkeen sellaisenaan vaan ne muotoutuvat ohjausketjussa erilaisten ohjauskeinojen kietoutuessa toisiinsa.

Esiopetuksen kansallisella ohjauksella luodaan toimintaa ohjaavat reunaehdot lakien ja opetussuunnitelmien muodossa. Paikallisella tasolla erilaiset ohjausvälineet kietoutuvat toisiinsa. Nämä esiopetusta ohjaavat välineet muokkaavat esiopetuksen arkisia käytänteitä. Tarkastelemalla näitä käytäntöjä voidaan tehdä näkyväksi ohjausvälineiden tuottamaa arjen toimintaa.

Koulutuspoliittisia ratkaisuja tehdessä on tärkeää huomioida kansallisen ohjauksen linjausten lisäksi paikallisen ohjauksen merkitys arjen käytänteiden muotoutumisessa. Esiopetuksen kansallisessa ohjauksessa tapahtuneet muutokset ovat olleet merkittäviä. Taustalla näissä muutoksissa voidaan havaita tasa-arvoon-, sivistykseen-, sekä talouspolitiikkaan liittyviä perusteluja.

Nämä kaikki edelliset perustelut voidaan nähdä liittyvän esiopetuksen velvoittavuuteen ja maksuttomuuteen. Hajautettu kansallinen ohjaus mahdollistaa paikallisen päätöksenteon velvoittavan ja maksuttoman esiopetuksen järjestämisen tavoista ja toteuttamisesta. Tämän seurauksen ohjausketjuun liittyy paikallisella tasolla erilaisia ohjauksen välineitä ja -keinoja esimerkiksi resursseja sekä organisointia.

Tämän tutkimuksen tulosten mukaan esiopetuksen velvoittavuus tukee lasten osallistumista esiopetukseen. Toisaalta rajaamalla lasten subjektiivista oikeutta osallistua varhaiskasvatukseen sekä järjestämällä erilaisia palvelukokonaisuuksia samassa ryhmässä, lapsille muodostuu arjessa haastavia tilanteita vertaissuhteiden luomisessa sekä ryhmän yhteisöllisyyden rakentumisessa. Tämä on ohjauksellinen näkökulma, joka koskee niitä lapsia, jotka ovat ryhmissä, joissa osan lapsista osallistumista on säännöllisesti rajattu. Vuorisalon ja Eerola-Pennasen (2017, 235,239) mukaan eriarvoistuminen etenee prosessimaisesti, joka voi kaventaa mahdollisuuksia osallistua ja vaikuttaa. Eriarvoistumista on, jos ryhmässä toimivilla ei ole samanlaiset mahdollisuudet osallistumiseen ja toimintaan. Tästä näkökulmasta voidaan pohtia tuottaako osapäiväisen palvelun järjestäminen samassa ryhmässä kokopäiväistä palvelua käyttävien kesken tavoitteen suuntaista tasavertaista, osallisuutta ja vertaissuhteita tukevaa toimintaa.

Tutkimuksessa tuli esille myös mielenkiintoinen sivistyspoliittinen näkökulma opetussuunnitelman painotuksiin liittyen. Bennettin (mts. 14) mukaan opetussuunnitelmissa painottuu joko kognitiiviset tai sosiopedagogiset taidot. Tässä tutkimuksessa tuli esille erontekoja varhaiskasvatukseen ja esiopetukseen liittyen, jonka mukaan esiopetusvuonna painottuu

kognitiivisten taitojen harjoittelu. Näitä esiopettajat kuvasivat matematiikan ja äidinkielen sisältöalueiden painottumisena erityisesti esiopetusvuonna. Tähän suuntaukseen näytti liittyvän paikallinen esiopetuksen opetussuunnitelma, jonka ohjeistuksen mukaan näiden taitojen kehittymistä seurattiin ja kartoitusmenetelmillä. Lasten kehitystä ja oppimista on tärkeää seurata, mutta käytetäänkö seurannasta saatua tietoa sen hetkessä arjessa lapsen taitojen kehittymisen tukemisessa vai onko fokus tiedonsiirrossa kouluun. Toisaalta on myös pohdittava tuottaako taitojen pisteyttäminen kartoitusmenetelmillä enemmän hyötyä vai mahdollisesti Alasuutarin ja Karilan (2009, 85) kuvaamaa vertailua tavallisen ja ei-tavallisen kehityksen välillä. Edellä esitetyt näkökulmat ovat tärkeitä siinä, millaiseksi esiopetuksen toimintakulttuuri ja painotukset arjen kontekstissa muotoutuvat ja, myös siinä mitkä jäävät marginaaliin. Tutkimuksessa esiopettajat toivat esille esimerkiksi pelkässä esiopetuksessa olevien lasten vähäistä aikaa leikille.

Tämän tutkimuksen mukaan esiopetuksen arjen käytänteet ja toimintatavat ohjasivat osaltaan arjen toiminnan muotoutumista. Arjen pedagogiset ratkaisut ja organisointi ovat merkityksellisiä, koska niiden kautta joko mahdollistetaan tai rajoitetaan tavoitteen mukaista toimintaa. Ne ovat myös osaltaan rakentamassa esiopetuksen toimintakulttuuria.

Koulutuspoliittisten muutosten ollessa merkittäviä esimerkiksi lait ja opetussuunnitelma uudistukset tarvitaan tasapainoista ohjausta, jossa normit, resurssit, informaatio sekä organisointi kohtaavat. Toisaalta arjessa tarvitaan myös paljon keskustelua ja käsitteiden avaamista, jotta yhteinen ymmärrys tavoitteen mukaisesta toiminnasta voisi kehittyä. Tarvitaan myös ohjasvälineiden kriittistä tarkastelua sekä arviointia siltä näkökulmalta, että ohjaavatko ne toimintaa tavoitteen suunaisesti toimintaa mahdollistaen vai tuottavatko ne osaltaan toimintaa rajoittavia tekijöitä.

Tämä tutkimus alleviivaa sekä makro- että mikrotason yhteistä roolia esiopetuksen arjen muotoutumisessa sekä ohjausta tarkasteltaessa.

LÄHTEET

Aaltola, E. (2010). Ihmisoikeudet. Teoksessa Niemelä, P. (toim.) Hyvinvointipolitiikka (s.38-66). Helsinki: WSOY.

Alanen, L. (2009). Johdatus lapsuudentutkimukseen. Teoksessa Alanen, L. & Karila, K. (toim.) Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta (s.9-30). Tampere: Vastapaino.

Alasuutari, M. & Karila, K. (2009). Lapsuuden ja lapsen tulkinnat lapsikohtaisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa. Teoksessa Alanen, L. & Karila, K. (toim.) Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta (s.70-88). Tampere: Vastapaino.

Alasuutari, P. (2011). Laadullinen tutkimus 2.0. 4. painos. Tampere: Vastapaino.

Alila, K. (2013). Varhaiskasvatuksen laadun ohjaus ja ohjauksen laatu. Laatupuhe varhaiskasvatuksen valtionhallinnon ohjausasiakirjoissa 1972-2012. Tampere: Yliopistopaino.

Alila, K. & Kinos, J. (2014). Katsaus varhaiskasvatuksen historiaan. Julkaisussa Alila, K., Eskelinen, M., Estola, E., Kahiluoto, T., Kinos, J., Pekuri, H.-M., Polvinen, M., Laaksonen, R. & Lamberg, K. Varhaiskasvatuksen historia, nykytila ja kehittämisen suuntalinjat (s.8-20). Opetus ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2014:12.

<http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75258/tr12.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
Viitattu: 22.3.2018

Bennett, J. (2005). Curriculum Issues in National Policy-Making. Julkaisussa European Early Childhood Education Research Journal Vol. 13, No. 2/2005.

<https://www-tandfonline-com.helios.uta.fi/doi/pdf/10.1080/13502930585209641?needAccess=true>
Viitattu: 9.1.2019

Champerlain, K., Cain, T., Sheridan, J. & Dupuis, A. (2011). Pluralisms in Qualitative Research: From Multiple Methods to Intergrated Methods. Qualitative Research on Psychology, 8:2, 151-169.

Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (2000). Paradigms and perspectives in transition. Teoksessa Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (toim.) Handbook of qualitative research. 2nd.ed. (s.157-162). California. Sage Publications.

Eerola-Pennanen, P., Vuorisalo, M. & Raittila, R. (2017). Johdatus varhaiskasvatukseen. Teoksessa Koivula, M., Siippainen & Eerola-Pennanen, P. (toim.) Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia (s.21-35). Tampere: Vastapaino.

Flick, U. (2018). Triangulation in Data Collection. Teoksessa Flick, U. (toim.) The SAGE Handbook of Qualitative Data Collection (s.527-544). California. Sage Publications.

Foucault, M. (2010). Turvallisuus, alue, väestö; Hallinnallisuuden historia: College de Francen luennot 1977-1978. Suomentanut Paakkari, A. Helsinki: Tutkijaliitto.

Gallimore, R., Weisner, T., Kaufman, S. & Bernheimer, L. (1989). The social construction of ecocultural niches: Family accommodation of developmentally delayed children. American Journal on Mental Retardation 94 (3), 216-230.

https://www.researchgate.net/publication/20678308_The_social_construction_of_ecocultural_niches_Family_Accommodation_of_developmentally_delayed_children

Viitattu: 30.1.2019

Goertz, J. & Mahoney, J. (2006). A Tale of Two Cultures: Contrasting Quantitative and Qualitative Research (s.227-249) Advance Access publication. Political Analysis 14.

https://public.wsu.edu/~tnridout/mahoney_goertz20061.pdf

Viitattu: 1.9.2018

Hallamaa, J., Launis, V., Lötjönen, S. & Sorvali, I. (2006). Humanistisen ja yhteiskuntatieteellisen tutkimuksen normit. Teoksessa Hallamaa, J., Launis, V., Lötjönen, S. & Sorvali, I. (toim.) Etiikkaa Ihmistieteille (s.397-403). Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. Tietolipas 211.

Hannula, Aino. (2007). Systemaattinen tekstianalyysi. Kohteena Paolo Freiren pedagogian klassikkoteokset. Teoksessa Syrjänen, E., Eeronen, A. & Värri, V.-M. (toim.) Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin (s.111-125). Tampere: Yliopistopaino.

Hansson, A.-I. (2002). Selvitys sosiaali- ja terveystieteiden ohjauksesta ja valvonnasta. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.

<http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/71344/TRM200208.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Viitattu: 17.1.2019

Heikkinen, H., Huttunen, R., Niglas, K. & Tynjälä, P. (2005). Kartta kasvatustieteen maastosta. Kasvatus 36 (5), 340-354.

<http://www.cs.tlu.ee/~katrin/wp/wp-content/uploads/2013/11/Kartta-kasvatustieteen-maastosta.pdf>

Viitattu: 29.8.2018

Heinämäki, L. (2012). Valtionhallinnon ohjelmaohjaus kuntien sosiaali- ja terveydenhuollossa 2000-luvulla. Tampere: Yliopistopaino.

Helin, E., Kola-Torvinen, P. & Tarkka, K. (2017). Osallisuus ja osallistuminen varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa. Teoksessa Kangas, J., Vlasov, J., Fonsen, E. & Heikka, J. (toim.) Osallisuuden pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa 2. Suunnittelu, toteuttaminen ja kehittäminen (s.11-19). Tampere: Suomen varhaiskasvatus ry.

Hirsijärvi, S. & Hurme, H. (2009). Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus. University Press.

Hirsijärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). Tutki ja kirjoita. 15 painos. Helsinki: Tammi.

Hirvonen, A. (2006). Eettisesti hyvä tutkimus. Teoksessa Hallamaa, J., Launis, V., Lötjönen, S. & Sorvali, I. (toim.) Etiikkaa Ihmistieteille (s.31-49). Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. Tietolipas 211.

Hujala, E., Backlund-Smulter, T., Koivisto, P., Parkkinen, H., Sarakorpi, H., Suortti, O., Niemelä, T., Kuronen, I., Knubb-Manninen, G., Smeds-Nylund, A.-S., Hietala, R. & Korkeakoski, E. (2012). Esiopetuksen laatu. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 61.

<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/39905/978-951-39-4807-8.pdf?sequence=1>

Viitattu: 30.11.2018

Hujala, E., Karikoski, H. & Turunen, T. (2010). Esiopetussuunnitelman toimivuudesta esiopetuksen ohjauksessa. Julkaisussa Korkeakoski, E. & Siekkinen, T. (toim.) Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelma järjestelmän toimivuus. Puheenvuoroja sekä arviointi- ja tutkimustuloksia (s.11-21). Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 53.

[https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/37805/978-951-39-4169-](https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/37805/978-951-39-4169-7_nro_53.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

[7_nro_53.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/37805/978-951-39-4169-7_nro_53.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Viitattu: 27.12.2018

Härkönen, U. (2008). Teorian ja tutkimuskohteen vuorovaikutus - Bronfenbrennerin ekologinen systeemiteoria ihmisen kehittymisestä. Teoksessa: Niikko, A., Pellikka, I. & Savolainen, E. (toim.) Oppimista, opetusta, monitieteisyyttä. Kirjoituksia kuninkaanmäeltä. (s.21-39). SOKL:n verkkokirjoja.

<http://sokl.uef.fi/verkkojulkaisut/monitiet/>

Viitattu: 30.11.2018

Jacelon, C.S., & Imperio, K. (2005). Participant diaries as a source of data in research with older adults. Qualitative health research, 15(7). Sage, 991-997.

<http://journals.sagepub.com/helios.uta.fi/doi/pdf/10.1177/1049732305278603>

Viitattu: 4.9.2018

Janesick, V.J. (2002). The Choreography of Qualitative Research Design: Minutes, Improvisations, and Crystallization. Teoksessa Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (toim.) Handbook of Qualitative Research. (s.379-399). California. Sage Publications.

Jensen, D. (2008). Dependability. Teoksessa Given, L.M. (toim.) The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods. (s.208-209). California. Sage Publications.

<http://www.yanchukvladimir.com/docs/Library/Sage%20Encyclopedia%20of%20Qualitative%20Research%20Methods-%202008.pdf>

Viitattu: 8.9.2018

Kaarakainen, M. (2008). Hajauttaminen valtion ja kuntien välisissä suhteissa 1945-2015. Valtiollisesta järjestelmästä kohti kuntaverkostojen perusterveydenhuoltoa. Kuopio: Kuopion yliopiston julkaisuja E. yhteiskuntatieteet153.

http://epublications.uef.fi/pub/urn_isbn_978-951-27-1063-8/urn_isbn_978-951-27-1063-8.pdf

Haettu: 10.1.2019

Kahiluoto, T. & Immonen, K. (2001). Päivähoidon ohjauksesta. Julkaisussa Pihlaja, P. & Konti, E. (toim.) Työkaluja päivähoidon erityiskasvatukseen. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja. 2001:14.

<https://docplayer.fi/9534541-Tyokaluja-paivahoidon-erityiskasvatukseen.html>

Haettu: 10.1.2019

Kalska, H., & Nupponen, R. (2006). Tarvitaanko tieteenkohtaisia tutkimuseettisiä periaatteita? Esimerkkinä psykologia. Teoksessa Hallamaa, J., Launis, V., Lötjönen, S. & Sorvali, I. (toim.) Etiikkaa Ihmistieteille (s.379-393). Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. Tietolipas 211.

Karila, K. (2009). Lapsuudentutkimus ja päiväkotien toiminta. Teoksessa Alanen, L. & Karila, K. (toim.) Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta (s. 249-262). Tampere: Vastapaino.

Karila, K. (2016). Vaikuttava varhaiskasvatus. Tilannekatsaus toukokuu 2016. Raportit ja selvitykset 2016:6. Opetushallitus.

https://www.oph.fi/download/176638_vaikuttava_varhaiskasvatus.pdf

Viitattu: 30.11.2018

Karila, K., Kosonen, T. & Järvenkallas, S. (2017). Varhaiskasvatuksen kehittämisen tiekartta vuosille 2017-2030. Suuntaviivat varhaiskasvatuksen osallistumisasteen nostamiseen sekä päiväkodin henkilöstön osaamisen, henkilöstörakenteen ja koulutuksen kehittämiseen. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:30.

<http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/80221/okm30.pdf>

Viitattu: 20.11.2018

Kauppinen, A. & Alasuutari, M. (2018). Esiopetusvuoden palvelukokonaisuudet lasten hyvinvoinnin ja yhdenvertaisuuden näkökulmista. Varhaiskasvatuksen Tiedelehti. Journal of Early Childhood Education Research. Volume 7, Issue 1 2018, 147-169.

<https://jecer.org/wp-content/uploads/2018/09/Kauppinen-Alasuutari-issue7-1.pdf>

Haettu: 9.1.2019

Kinos, J. & Palonen, T. (2013). Selvitys esiopetuksen velvoittavuudesta. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2013:5.

<http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75302/tr05.pdf>

Viitattu: 27.12.2018

Koivula, M. (2013). Yhteisöllisyyden rakentuminen päiväkodin arjessa. Teoksessa Marjanen, P., Marttila, M. & Varsa, M. (toim.) Pienten piirissä. Yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille (s.19-45). Jyväskylä: PS-kustannus.

Kuula, A. (2006). Yksityisyyden suoja tutkimuksessa. Teoksessa Hallamaa, J., Launis, V., Lötjönen, S. & Sorvali, I. (toim.) *Etiikkaa Ihmistieteille* (s.124-140). Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. Tietolipas 211.

Lehtinen, A.-R. (2009). Lasten toiminta, toimintaresurssit ja toimijuus päiväkotiympäristössä. Teoksessa Alanen, L. & Karila, K. (toim.) *Lapsuus, instituutiot ja lasten toiminta* (s.89-114). Tampere: Vastapaino.

Lichtman, M. (2014). *Qualitative Research for the Sosial Sciences*. California. Sage Publications.
https://books.google.fi/books?hl=fi&lr=&id=F0EXBAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Lichtman+Qualitative+Research+for+the+Social+Sciences&ots=GavKUKg72R&sig=jd0eWcAqJTdku4SKZhH9QFFZqbl&redir_esc=y#v=onepage&q=Lichtman%20Qualitative%20Research%20for%20the%20Social%20Sciences&f=false
Viitattu: 1.9.2018

Lundquist, L. (1992). *Förvaltning, stat och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.

Malinen, K., Rönkä, A., Lämsä, T., Sevon, E., Poikonen, P.-L. & Kinnunen, U. (2009). Päiväkirjamenetelmän toimivuus ja sovellusmahdollisuudet. Teoksessa Rönkä, A., Malinen, K. & Lämsä, T. (toim.) *Perhe-elämän paletti. Vanhempana ja puolisona vaihtelevassa arjessa* (s.251-272). Jyväskylä: PS-kustannus.

Maroy, C. (2009). Convergences and hybridization of educational policies around ‘post-bureaucratic’ models of regulation. *Compare*, 39:1, 71-84.
<https://www-tandfonline-com.helios.uta.fi/doi/pdf/10.1080/03057920801903472?needAccess=true>
Viitattu: 20.1.2019

Niikko, A. (2001). *Esiopetuksen pitkä taival*. Joensuu: Yliopistopaino.

Nyyssölä, K. (2013). Koulutuksen ohjaus. Näkökulmia koulutuksen ohjausjärjestelmiin, tietoperustaisuuteen ja valintoihin. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2013:2.
http://oph.fi/download/153834_koulutuksen_ohjaus.pdf
Haettu: 9.1.2019

Onnismaa, J. (2003). *Epävarmuuden paluu. Ohjauksen ja ohjausasiantuntijuuden muutos*. Joensuu: Yliopistopaino.
http://epublications.uef.fi/pub/urn_isbn_952-458-304-6/urn_isbn_952-458-304-6.pdf
Haettu: 9.1.2019

Onnismaa, J. (2011). *Ohjaus- ja neuvontatyö. Aikaa, huomiota ja kunnioitusta*. Helsinki: Gaudeamus, University Press.

Opetushallitus (2016). Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. 3. painos. Määräykset ja ohjeet 2016:1. Tampere: Juvenes Print.
https://www.oph.fi/download/163781_esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
Viitattu: 20.11.2018

Opetushallitus (2018). Esiopetuksen järjestäminen. OPH verkkosivusto.
https://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/esiopetus/esiopetuksen_jarjestaminen
Viitattu: 21.11.2018

Opetushallitus (2018). Mitä opetussuunnitelman perusteissa sanotaan itseohjautuvuudesta, digitalisaatiosta ja ilmiöoppimisesta? Verkko uutinen 20.11.2018.
https://www.oph.fi/ajankohtaista/verkkouutiset/101/0/mita_opetussuunnitelman_perusteissa_sanotaan_itseohjautuvuudesta_digitalisaatiosta_ja_ilmiöoppimisesta
Viitattu: 7.1.2019

Opetushallitus (2018). Organisaatio. OPH verkkosivusto.
<https://www.oph.fi/opetushallitus/organisaatio>
Viitattu: 23.11.2018

Opetus- ja kulttuuriministeriö (2018). Varhaiskasvatusta koskeva lainsäädäntö. Verkkosivusto.
<https://minedu.fi/varhaiskasvatuslait>
Viitattu: 20.11.2018

Oulasvirta, L., Ohtonen, J. & Stenvall, J. (2002). Kuntien sosiaali- ja terveydenhuollon ohjaus. Tasapainoista ratkaisua etsimässä. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2002:19.
<https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/69987/julkaisu.pdf?sequence=1>
Haettu: 9.1.2019

Paananen, M. (2017). Imaginaries of Early Childhood Education: Societal roles of early childhood education in a transnational era of accountability. Helsinki: Yliopistopaino Unigrafia.
<https://pdfs.semanticscholar.org/18a8/d006a70fdc8b48b9e922311025038afc5261.pdf>
Haettu: 9.1.2019

Paavola, S. & Hakkarainen, K. (2006). Entäpä jos...? Ideoiden abduktiivinen kehittäely tutkimusprosessin olennaisena osana. Teoksessa Rolin, K., Kakkuri-Knuutila, M.-L. & Henttonen E. (toim.) Soveltava yhteiskuntatiede ja filosofia (s.268-283) Helsinki: Gaudeamus.

Pihkala, J. & Lamberg, K. (2017). Johdanto. Julkaisussa Vaativa erityinen tuki esi- ja perusopetuksessa. Kehittämistyöryhmän loppuraportti. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:34.
http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/80629/OKM_34_2017.pdf
Viitattu: 21.11.2018

Puroila, A.-M. & Kinnunen, S. (2017). Selvitys varhaiskasvatuksen lainsäädännön muutosten vaikutuksista. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 78/2017.
https://tietokayttoon.fi/documents/10616/3866814/78_Loppuraportti+VakaVai+051217.docx.pdf/e1b46018-e928-476d-8569-f89bba427cbd/78_Loppuraportti+VakaVai+051217.docx.pdf.pdf?version=1

Viitattu: 3.3.2019

Raatikainen, P. (2005). Ihmistieteet – tiedettä vai tulkintaa? Teoksessa Meurman-Solin, A. & Pyysiäinen, I. (toim.) Ihmistieteet tänään (s.39-61). Helsinki: Gaudeamus.

Raittila, R. (2013). Pienryhmätoiminta ja leikkialueet: Varhaiskasvatuksen pedagoginen toimintaympäristö rakentuu arkisissa käytännöissä. Teoksessa Karila, K. & Lipponen, L. (toim.) Varhaiskasvatuksen pedagogiikka (s.69-94) Tampere: Vastapaino.

Rajakaltio, H. (2011). Moninaisuus yhtenäisyydessä. Peruskoulu muutosten ristipaineissa. Tampere: Tampereen yliopistopaino.

Raunio, K. (1999). Positivismi ja ihmistiede. Sosiaalitutkimuksen perustat ja käytännöt. Helsinki: Gaudeamus.

Ruokolainen, R. & Alila, K. (2004). Valoa hanke varhaiskasvatuksen laadunhallinnan kehittäjänä. Julkaisussa Ruokolainen R. & Alila, K. (toim.) Varhaiskasvatuksen laatu on osaamista ja vuorovaikutusta (s.93-118). Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja.

https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/72926/Jul_04_06.pdf?sequence=1

Viitattu: 4.1.2019

Rusanen, E. (2008). Esiopetus lapsen silmin. Tutkimus kokemuksesta, tiedon transferoitumisesta ja metatietoisuudesta. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.

Saari, A., Tervasmäki, T. & Värrä, V.-M. (2017). Opetussuunnitelma valtiollisen yhtenäisyyden rakentajana. Teoksessa Autio, T., Hakala, L. & Kujala, T. (toim.) Opetussuunnitelmatutkimus: keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen (s.88-108). Tampere: Tampere University Press.

Salminen, J. & Poikonen, P.-L. (2017). Opetussuunnitelma pedagogisena työvälineenä. Teoksessa Koivula, M., Siippainen & Eerola-Pennanen, P. (toim.) Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia (s.56-74). Tampere: Vastapaino.

Sivenius, A. & Saari, A. (2015). Kasvatustieteellisen tutkimuksen tienviitat ja totuuden poliittisuus. Julkaisussa Kasvatus 46. vuosikerta. Kasvatusopillisen aikakauskirjan 152. vuosikerta. Kasvatus ja koulun 101. vuosikerta (s.117-119) 3/2015.

file:///C:/Users/Omistaja/Downloads/Kasvatus3-15_pkjasis.pdf

Haettu: 25.2.2019

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2012). Hyvä tieteellinen käytäntö ja loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa.

https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf

Haettu: 9.1.2019

Turja, L. (2017). Oppimisen ja kehityksen haasteet. Teoksessa Koivula, M., Siippainen & Eerola-Pennanen, P. (toim.) Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia (s.145-162). Tampere: Vastapaino.

Turja, L. & Vuorisalo, M. (2017). Lasten oikeudet, toimijuus ja osallisuus oppimisessa. Teoksessa Koivula, M., Siippainen & Eerola-Pennanen, P. (toim.) Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia (s.36-55). Tampere: Vastapaino.

Valtioneuvosto (2018). Ratkaisujen suomi. Hallituksen toimintasuunnitelma 2018-2019. Valtioneuvoston julkaisusarja 27/2018.

<http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/160963>

Viitattu: 12.9.2018

Vedung, E. (2000). Public policy and program evaluation. New Brunswick: Transaction Publishers.

Virtanen, J. (2009). Esiopetuksen polut ja koulutusjärjestelmän muutos. Tampere: Juvenes Print.

Vuorisalo, M. & Eerola-Pennanen, P. (2017). Eriarvoistuminen ja kamppailut omasta asemasta. Teoksessa Koivula, M., Siippainen, A. & Eerola-Pennanen, P. (toim.) Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia (s.234-249). Tampere: Vastapaino.

Warren, C.A.B. (2002). Qualitative Interviewing. Teoksessa Gubrium, J.F. & Holstein, J.A. (toim.) Handbook of Interview Research: Context & Method (s.83-101). California. Sage.

Lait ja asetukset

Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 14.12.1998/986

<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980986>

Viitattu: 21.11.2018

Euroopan ihmisoikeussopimus 63/1999

<https://www.finlex.fi/fi/sopimukset/sopsteksti/1999/19990063>

Haettu: 10.1.2019

Hallintolaki 6.6.2003/434
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2003/20030434>
Viitattu: 21.11.2018

Kuntalaki 410/2015
<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2015/20150410>
Haettu: 10.1.2019

Laki lasten kanssa työskentelevien rikostaustan selvittämisestä 14.6.2002/504
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2002/20020504>
Viitattu: 21.11.2018

Laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta 8.8.1986/609
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1986/19860609>
Viitattu: 21.11.2018

Lastensuojelulaki 13.4.2007/417
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2007/20070417>
Viitattu: 21.11.2018

Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 30.12.2013/1287
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2013/20131287>
Viitattu: 21.11.2018

Perusopetusasetus 20.11.1998/852
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980852>
Viitattu: 20.11.2018

Perusopetuslaki 21.8.1998/628
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
Viitattu: 21.3.2018, 20.11.2018

Suomen perustuslaki 11.6.1999/731
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731>
Viitattu: 20.11.2018

Terveystieteidenhuoltolaki 30.12.2010/1326
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2010/20101326>
Viitattu: 21.11.2018

Valtioneuvoston asetus varhaiskasvatuksesta 2018/753
<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180753>
Viitattu: 21.11.2018

Valtioneuvoksen ohjesääntö 3.4.2003/262
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2003/20030262>
Viitattu: 21.11.2018

Varhaiskasvatuslaki 13.7.2018/540.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540>
Viitattu: 9.9.2018

Yhdenvertaisuuslaki 2014/1325.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2014/20141325>
Viitattu: 21.11.2018

YK:n yleissopimus lapsen oikeuksista (1989). Unicef.
<https://www.unicef.fi/lapsen-oikeudet/sopimus-kokonaisuudessaan/>
Haettu: 10.9.2019

Hei,

Kiitos kiinnostuksestasi osallistua tutkimusaineiston tuottamiseen!

Tutkimusaineisto, jonka tuottamiseen ja keräämiseen kaipaamme apuanne koostuu 1) yhden päivän päiväkirjamaisesta kuvauksesta (ohjeet alla) 2) lasten esiopetuksen oppimissuunnitelmista, 3) havainnointipäiväkirjaan ja lasten esiopetuksen oppimissuunnitelmiin ja muihin relevantteihin dokumentteihin perustuvista haastatteluista.

Saatte tutkimusta koskevat tiedotteet ja tutkimuslupalomakkeet jaettavaksi ryhmänne lasten vanhemmille lasten henkilökohtaisten varhaiskasvatussuunnitelmien keräämistä varten. Pyydämme teitä tulostamaan/kopioimaan lapsen esiopetuksen oppimissuunnitelmat niiden lasten osalta, joiden vanhemmat antavat luvan niiden tutkimuskäyttöön. Esiopetuksen oppimissuunnitelmat ja täytetyt tutkimuslupalomakkeet voi palauttaa haastattelun- tai havainnointipäiväkirjan yhteydessä suoraan tutkijalle.

Annamme lastentarhanopettajille päivän, jolloin toivomme, että havainnointi suoritetaan. Sinun viikonpäiväsi on _____. Ennakkoon annettua päivää ei tule vaihtaa kuin ainoastaan siinä tapauksessa, että olet itse yllättäen poissa työpaikaltasi kyseisenä päivänä. Mikäli valittu viikonpäivä ei jostain syystä ole mahdollinen havainnointipäivä, ota yhteyttä.

Havainnoinnin tarkoituksena on:

1) havainnoida ja dokumentoida OMAA toimintaasi työpäivän aikana

Toiminnalla tarkoitetaan tekoja, joita muidenkin on mahdollista havaita. Ajatuksia tai tuntemuksia ei tarvitse kirjata. Työaikaan kuuluvien taukojen aikana tapahtuvaa informaalia keskustelua ja toimintaa ei tarvitse kirjata. Mainitse kuitenkin, että olit tauolla.

2) Lisäksi kirjaa, keitä lapsia ja aikuisia toimintaan liittyy

Käytä lapsista etunimiä ja aikuisista ammattinimikettä. Jos ryhmässä on useampi samanniminen lapsi, käytä lisäksi sukunimen ensimmäistä kirjainta. Mikäli vanhempi kieltää tutkimukseen osallistumisen, korvaa lapsen nimi esimerkiksi kuvauksella Lapsi1, Lapsi2 jne. Käytä kuvausta systemaattisesti siten, että Lapsi1 viittaa aina samaan lapseen.

3) Kirjaa myös käydyt keskustelut ja kuvaus niiden sisällöstä

Kirjauksen ei tarvitse vastata keskustelua sanasta sanaan – yleisempi kuvaus riittää. Jos keskustelu koskee lasta, kirjaa etunimen tarkkuudella, ketä lasta keskustelu koski, mikäli lapsen huoltajat ovat antaneet luvan tutkimukseen osallistumiseen. Mikäli vanhempi kieltää tutkimukseen osallistumisen, korvaa lapsen nimi esimerkiksi kuvauksella Lapsi1, Lapsi2 jne.

4) Lisäksi kirjaa karkeasti koko ryhmän toimintaa: esimerkiksi mikäli kuvaat päivän aikana pienryhmätoimintaa, mainitse lyhyesti, mitä muut lapset ja aikuiset tekevät sillä välin.

5) Kirjaa ylös tapahtuma-aikoja. Jokaiselle toiminnalle ei tarvitse merkitä tarkkaa kellonaikaa – summittaiset ajat päivän jaksottumisesta riittävät.

6) Kirjaa **tilannetta koskevaa informaatiota** ainakin siltä osin, että sinun toimintasi kuvauksen ymmärtäminen on mahdollista.

Sen sijaan, että kerrot liikuttelevasi veturia junaradalla, kirjaa, että ”Toni ja Hanna” leikkivät junaradalla. Liityn heidän leikkiinsä”.

Kuvausta voi kuitenkin tarkentaa aineiston purkamisen yhteydessä, joten liikaa huolta tarkkuudesta ei tule kantaa – on tärkeää, että itse muistat, mistä tilanteessa oli kysymys.

Tee **lyhyitä muistiinpanoja** edellä mainitusta asioista **työpäivän aikana** oman muistisi tueksi.

Kirjaa päivän kulku muistiinpanojesi pohjalta oheiseen lomakkeeseen (mieluiten tietokoneella) pääosin **viimeistään seuraavana päivänä** – ei kuitenkaan havainnointityöpäivän aikana. Aiemmin lastentarhanopettajat ovat tuottaneet kuvausta päivän kulusta noin viiden liuskan verran ja sen puhtaaksikirjoittamiseen kului aikaa muutamia tunteja.

Ohessa on lomake kirjaamista varten. Tutustu lomakkeeseen jo ennen havainnointipäivää. Kirjaa lomakkeeseen jo ennen havainnointipäivää karkea suunnitelma päivästä etukäteen sillä tarkkuudella kuin yleensä suunnittelet sekä ryhmäsi päivärytmi ja viikkorytmi, mikäli sellainen on.

Kun olet kirjannut havaintosi lomakkeeseen, lähetä se osoitteeseen husu.mirka.j@student.uta.fi tai sovittaessa voin noutaa sen päiväkodilta, jotta voimme varmistaa ajan aineiston purkamiselle. Täytetyn lomakkeen saatuaani lähetän/annan ohjeet aineiston purkamiseen valmistautumiselle.

Vastaaan mieluusti kaikkiin aineiston tuottamista ja tutkimusta koskeviin kysymyksiin.

Tuhannet kiitokset ajastasi ja vaivannäöstäsi!

Päiväkoti:	Ryhmä:
Ryhmän lasten lukumäärä:	Laskennallinen lasten lukumäärä:
Ryhmän kasvatushenkilöstön lukumäärä koulutuksittain:	Ryhmän kasvatushenkilöstön lukumäärä (koulutuksittain) havainnointipäivänä:
Havainnointipäivämäärä:	Lasten ikäjakama:
Ryhmän päivärytmi:	
Ryhmän viikkorytmi:	
Suunnitelma havainnointipäivästä:	
Havainnointipäivänä paikalla olevat lapset (kts. ohje, kohta 2):	

<p>Klo:</p>	<p>Päivän kuvaus:</p>
-------------	-----------------------

Tutkimuksessa käytetty päiväkirjarunko ohjeineen liittyy Early childhood education and care governance and equality in the era of accountability tutkimushankkeeseen. Tutkimuksessani hyödynsin tätä materiaalia muokattuna omaan tutkimukseeni soveltuvien osien.

DOKUMENTTEIPERUSTAINEN TEEMAHAASTATTELU -runko

(Esiopettajien tuottamat havainnointipäiväkirjat, lasten oppimissuunnitelmat ja ryhmän päiväkirjakalenteri)

Aineiston tuottaminen:

- Mitkä olivat haasteet?
- Kuinka kauan kirjoittamiseen meni aikaa?

Tulevaan haastatteluun orientoituminen:

- Haastattelun kulun kuvaaminen
(havainnointipäiväkirja, lasten oppimissuunnitelmat ja ryhmän päiväkirjakalenteri)
- Haastateltavan sekä lapsiryhmän taustatiedot?

1. TEEMA – Havainnointipäiväkirjan kuvaukset

- Oliko tämä päivä, josta kirjoitit tyypillinen esiopetuspäivä?
- Mitkä asiat olivat tyypillisiä? Entä epätyypillisiä?
- Jokainen toiminto – teko:
 - Miksi? Kesto?
 - Oliko tapahtuma – toiminto ennalta sovittu?
 - Perustuko se johonkin sopimukseen? jos, niin Mihin liittyi?
(Esim: pyyntöön, määräykseen, ohjeistukseen, leopsiin, eopsiin, lakiin, ryhmän/talon omaan sopimukseen, kunnan ohjeistukseen)
 - Miksi sen tekeminen oli tärkeää?
 - Korvasiko sen tekeminen jonkun muun toiminnon?
 - Miten olisit halunnut toimia?

2. TEEMA – Lasten oppimissuunnitelmat

- Miksi tehdään?
- Mihin niitä käytetään?
- Millaisiin asioihin kiinnitetään huomiota?

-Mitkä asiat / tavoitteet tänä vuonna toteutuneet? Mikä ei? Miksi?

3. TEEMA – Ryhmän päiväkirjakalenteri

-Miten tämä vuosi muodostui sellaiseksi, kuin muodostui?

-Mitkä tekijät ohjasivat toiminnan suunnittelua? Mitkä vaikuttivat toteutumiseen?

-Miten arvioit ryhmän tavoitteiden toteutumista?

-Mitkä asiat – tekijät ovat edistäneet tai ehkäisseet arjen sujuvuutta?

4. Lopuksi

-Mitä ajattelet Esiopetuksen opetussuunnitelmasta 2014, Mitä se on tuonut arkeen?

-Millaisena näet esiopetuksen lähitulevaisuudessa?

-Haluaisitko vielä tarkentaa, lisätä jotain haastattelussa keskusteltuun?

Kiitos haastattelusta!

Liite 3 (1)

Esiopettajien havainnointipäiväkirjoihin perustuvia kuvauksia esiopetusryhmien päivärytmeistä.

TV = täydentävää varhaiskasvatusta käyttävä lapsi, EO = pelkässä esiopetuksessa oleva lapsi.

Täydentävä varhaiskasvatus:	Klo: -8.00 asti Leikkiä	Klo: -8.00 asti Leikkiä	Klo: -8.00 asti Leikkiä	Klo: -8.00 asti Leikkiä
Esiopetusaika:	8.00-12.00	9.00-13.00	9.00-13.00	9.00-13.00
8.00-8.30 8.00-9.00	TV/Aamupala EO/omat puuhat	TV/Aamupala	TV/Aamupala	TV/Aamupala
9.00-11.00	eskaripuuhia ja ulkoilua	eskaripuuhia ja ulkoilua	eskaripuuhia: 1 pienryhmä ulkoilee / 2 pienryhmä sisällä (päivät jaettu)	eskaripuuhia ja ulkoilua
11.00-11.30	Lounas	Lounas	Lounas 1 pienryhmällä 11.30-12 Lounas 2 pienryhmällä	Lounas
12.00-12.30	Eo kotiin / TV lepo	Lepohetki	2 pienryhmällä ulkoilua / 1 pienryhmä eskaripuuhissa	eskaripuuhia
12.30-13.00	TV/Omia puuhia	eskaripuuhia	2 pienryhmällä ulkoilua / 1 pienryhmä eskaripuuhissa	eskaripuuhia
13.00		Eo kotiin	Eo kotiin	Eo kotiin
Täydentävä varhaiskasvatus 13.00-14.00	Omat puuhat	Omat puuhat	Lepohetki	Lepohetki
14.00-14.30	Välipala	Välipala	Välipala	Välipala
14.30-15.00	Omat puuhat	Omat puuhat	Omat puuhat	Omat puuhat
15.00-	Ulkoilua	Ulkoilua	Ulkoilua	Ulkoilua